

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

ANA MARGARIDA CARVALHO GOMES

Lisboa, maio 2012



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a) MARIA PAULA IVENS FERRAZ COLARES PEREIRA DOS REIS,
tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a)
licenciado(a) ANA MARGARIDA CARVALHO GOMES

.....
realizado no âmbito do Mestrado – 2º Ciclo de Estudos (Formação de Docentes) MESTRADO EM
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO E-BÁSICO considero que se trata
de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito ao Conselho Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respectivo
Relatório apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 2 de MAIO de 20 12

O(A) Orientador(a)




Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

ANA MARGARIDA CARVALHO GOMES

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis

Lisboa, maio 2012

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, por me ter dado a oportunidade de frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação João de Deus, permitindo a concretização de um sonho e proporcionando-me maravilhosas descobertas.

À minha orientadora, a Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis, por todo o apoio, carinho, excelente orientação, disponibilidade e força que me deu ao longo da elaboração deste Relatório de Estágio Profissional. Desde o início deste meu percurso que se tornou um exemplo a seguir.

A todos os professores da Escola Superior de Educação João de Deus, pela forma como me acompanharam e contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, e em particular, um agradecimento especial ao Professor Doutor José de Almeida, pelo modo como me esclareceu sobre todas as dúvidas em relação à elaboração deste Relatório.

Aos meus pais e à minha irmã, por sempre acreditarem em mim. Sem eles nada disto seria possível. Ao Hugo, pelo amor, apoio e dedicação. Obrigada por seres a minha inspiração e a minha força motriz.

Agradeço a todos os meus amigos e todos aqueles que me são diretamente próximos.

Às educadoras e professoras do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade pela disponibilidade prestada, pelos bons exemplos e o carinho que me deram ao longo de toda a Prática Pedagógica.

A todos os meus colegas, por tudo o que me ensinaram, pela amizade e confiança que transmitiram, pelo apoio que deram ao longo destes anos e pela partilha de conhecimentos, ideias e estratégias para a realização deste Relatório.

Agradeço a todas as crianças que me receberam com todo o carinho e permitiram o meu desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando-me momentos, experiências e aprendizagens bastante enriquecedoras.

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros	xii
Índice de Figuras	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – RELATOS DIÁRIOS	7
Descrição do capítulo	9
1.1. 1. ^a Secção – Período de estágio no Bibe Azul A.	9
1.1.1. Caracterização da turma	9
1.1.2. Caracterização da sala.....	10
1.1.3. Horário	10
1.1.4. Rotinas.....	11
1.1.5. Relatos diários	13
1.2. 2. ^a Secção – Período de estágio no Bibe Amarelo A.....	30
1.2.1. Caracterização da turma	31
1.2.2. Caracterização da sala.....	31
1.2.3. Horário	32
1.2.4. Rotinas.....	32
1.2.5. Relatos diários	34
1.3. 3. ^a Secção – Período de estágio no Bibe Encarnado A.....	51
1.3.1. Caracterização da turma	52
1.3.2. Caracterização da sala.....	53
1.3.3. Horário	53
1.3.4. Rotinas.....	54
1.3.5. Relatos diários	54
1.4. 4. ^a Secção – Período de estágio no 3. ^o ano B.....	71
1.4.1. Caracterização da turma	71
1.4.2. Caracterização da sala.....	72
1.4.3. Horário	72
1.4.4. Rotinas.....	73
1.4.5. Relatos diários	73

1.5.	5. ^a Secção – Período de estágio no 4.º ano A.....	92
1.5.1.	Caracterização da turma	92
1.5.2.	Caracterização da sala.....	93
1.5.3.	Horário	93
1.5.4.	Rotinas.....	94
1.5.5.	Relatos diários	94
1.6.	6. ^a Secção – Período de estágio no 2.º ano A.....	112
1.6.1.	Caracterização da turma	113
1.6.2.	Caracterização da sala.....	113
1.6.3.	Horário	114
1.6.4.	Rotinas	115
1.6.5.	Relatos diários	115
1.7.	7. ^a Secção – Período de estágio no 1.º ano.	135
1.7.1.	Caracterização da turma	136
1.7.2.	Caracterização da sala.....	136
1.7.3.	Horário	136
1.7.4.	Rotinas	137
1.7.5.	Relatos diários	137
	CAPÍTULO 2 - PLANIFICAÇÕES	159
	Descrição do capítulo.....	161
2.1.	Fundamentação teórica.....	161
2.2.	Planificações.....	167
2.2.1.	Planificação na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem a Escrita	168
2.2.2.	Planificação na área de Conhecimento do Mundo	172
2.2.3.	Planificação na área de Domínio da Matemática.....	175
2.2.4.	Planificação na área de Matemática.....	179
2.2.5.	Planificação na área de Estudo do Meio	182
2.2.6.	Planificação na área de Língua Portuguesa	185
2.2.7.	Planificação da PPACP da área de Língua Portuguesa	188
2.2.8.	Planificação da PPACP da área de Estudo do Meio	190
2.2.9.	Planificação da PPACP da área de Matemática.....	194
2.2.10.	Planificação da PPACP da área de Jogo	198

CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO	201
Descrição do capítulo.....	203
3.1. Fundamentação teórica	203
3.2. Dispositivo de avaliação da área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	206
3.2.1. Contextualização da atividade.....	206
3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	207
3.2.3. Grelha de avaliação	208
3.2.4. Apresentação dos resultados em gráfico.....	209
3.2.5. Análise conclusiva.....	209
3.3. Dispositivo de avaliação da área de Domínio da Matemática.....	210
3.2.1. Contextualização da atividade.....	210
3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	211
3.2.3. Grelha de avaliação	211
3.2.4. Apresentação dos resultados em gráfico.....	213
3.2.5. Análise conclusiva.....	213
3.4. Dispositivo de avaliação da área de História de Portugal.....	214
3.2.1. Contextualização da atividade.....	214
3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	215
3.2.3. Grelha de avaliação	216
3.2.4. Apresentação dos resultados em gráfico.....	217
3.2.5. Análise conclusiva.....	217
3.4. Dispositivo de avaliação da área de Matemática.....	218
3.2.1. Contextualização da atividade.....	218
3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	219
3.2.3. Grelha de avaliação	220
3.2.4. Apresentação dos resultados em gráfico.....	221
3.2.5. Análise conclusiva.....	221
REFLEXÃO FINAL	223
Considerações finais.....	225
Limitações.....	226
Novas pesquisas.....	227
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	229

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma de estágio relativo ao ano letivo 2010/2011	5
Quadro 2 – Segundo cronograma de estágio relativo ao ano letivo 2011/2012.....	5
Quadro 3 – Exemplo de planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem.....	165
Quadro 4 – Exemplos de capacidades/ destrezas	166
Quadro 5 – Exemplos de valores/ atitudes	167
Quadro 6 – Planificação na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	168
Quadro 7 – Planificação na área de Conhecimento do Mundo	172
Quadro 8 – Planificação na área de Domínio da Matemática	175
Quadro 9 – Planificação na área de Matemática.....	179
Quadro 10 – Planificação na área de Estudo do Meio	182
Quadro 11 – Planificação na área de Língua Portuguesa	185
Quadro 12 – Planificação da PPACP na área de Língua Portuguesa.	188
Quadro 13 – Planificação da PPACP na área de Estudo do Meio.....	190
Quadro 14 – Planificação da PPACP na área de Matemática.....	194
Quadro 15 – Planificação da PPACP na área de Jogo	198
Quadro 16 – Escala de avaliação utilizada	205
Quadro 17 – Parâmetros, critérios e respetiva cotação para avaliação na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	207
Quadro 18 – Grelha de avaliação de Domínio da área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	208
Quadro 19 – Parâmetros, critérios e respetiva cotação para avaliação na área de Domínio da Matemática	211
Quadro 20 – Grelha de avaliação da área de Domínio da Matemática	212
Quadro 21 – Parâmetros, critérios e respetiva cotação para avaliação na área de História de Portugal	215
Quadro 22 – Grelha de avaliação da área de História de Portugal.....	216
Quadro 23 – Parâmetros, critérios e respetiva cotação para avaliação na área de Matemática	219
Quadro 24 – Grelha de avaliação da área de Matemática	220

Índice de Figuras

Figura 1 – Horário do Bibe Azul A.....	10
Figura 2 – Cartilha Maternal de grandes dimensões.....	13
Figura 3 – Calculadores Multibásicos	14
Figura 4 – Instrumentos musicais reciclados	25
Figura 5 – Material Cuisenaire	29
Figura 6 – Horário do Bibe Amarelo A	32
Figura 7 – Flores utilizadas para trabalhar conceitos matemáticos	44
Figura 8 – Modelo do Sol, Terra e Lua.....	49
Figura 9 – Livro com imagens relacionadas com o dia e a noite	49
Figura 10 – Horário do Bibe Encarnado A.....	53
Figura 11 – Rochas e Minerais	60
Figura 12 – Bonecos utilizados na aula de Domínio da Matemática	60
Figura 13 – Tangram	67
Figura 14 – Geoplano	68
Figura 15 – Horário do 3.º ano B	73
Figura 16 – Cartões utilizados na aula de Língua Portuguesa	80
Figura 17 – Cartões utilizados na aula de História de Portugal	86
Figura 18 – Estratégia de comportamento	87
Figura 19 – Horário do 4.º ano A.....	93
Figura 20 – Horário do 2.º ano A.....	114
Figura 21 – Exemplos dos cartões com as unidades de tempo	121
Figura 22 – Estratégia de comportamento utilizada ao longo da aula	122
Figura 23 – Exemplos de figuras geométricas	125
Figura 24 – Desenho inacabado com figuras geométricas.....	125
Figura 25 – Horário do 1.º ano B.....	137
Figura 26 – Estratégia de comportamento utilizada	151
Figura 27 – Cartões utilizados na aula de Língua Portuguesa	151
Figura 28 – Cenário para realizar as situações problemáticas	152
Figura 29 – Penas de galinha mostradas às crianças.....	152
Figura 30 – Cenário sobre os tipos de bico das aves	152
Figura 31 – Cenário sobre a locomoção das aves	153
Figura 32 – Penas coloridas entregues aos alunos.....	153
Figura 33 – Livro utilizado na aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	169

Figura 34 – Página do livro com imagens	171
Figura 35 – Flores utilizadas na aula de Domínio da Matemática	176
Figura 36 – Vasos utilizados na aula	176
Figura 37 – Apresentação em Powerpoint explicando o conceito de figuras geométricas	180
Figura 38 – Cartaz sobre os sentidos	183
Figura 39 – Segundo cartaz sobre os sentidos	183
Figura 40 – Modelo com os órgãos dos sentidos	183
Figura 41 – Algum material utilizado na aula	184
Figura 42 – Ramo de sobreiro	191
Figura 43 – Livro de imagens.....	192
Figura 44 – Extração da cortiça	192
Figura 45 – Objetos de cortiça mostrados durante a aula	193
Figura 46 – Material matemático – saco com rolhas de cortiça.....	195
Figura 47 – Pictograma entregue a cada aluno.....	195
Figura 48 – Pictograma em grande escala	196
Figura 49 – Material utilizado no jogo	199
Figura 50 – Interior da caixa do jogo.....	199
Figura 51 – Dispositivo de avaliação da área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	206
Figura 52- Gráfico com os resultados das classificações obtidas na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	209
Figura 53 – Dispositivo de avaliação da área de Domínio da Matemática.....	210
Figura 54 – Gráfico com os resultados das classificações obtidas na área de Domínio da Matemática	213
Figura 55 – Dispositivo de avaliação da área de História de Portugal.....	214
Figura 56 – Gráfico com os resultados das classificações obtidas na área de História de Portugal	217
Figura 57 – Dispositivo de avaliação da área de Matemática.....	218
Figura 58 – Gráfico com os resultados das classificações obtidas na área de Matemática	221

Introdução

A realização do Relatório de Estágio Profissional foi-me proposta nas unidades curriculares de Estágio Profissional I, II e III, presentes no 1.º, 2.º e 3.º semestres do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este Relatório centra-se no estágio efetuado ao longo de três semestres, nos três níveis de ensino do Pré-escolar e nos quatro níveis de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num total de 45 semanas.

Para a realização do Estágio Profissional, a minha turma foi dividida em vários grupos de estágio. Do meu grupo, no 1.º Semestre, fazia parte um colega de turma do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, o Hugo Fernandes, uma colega da turma do Pós-Laboral, do mesmo Mestrado, a Filipa Ferreira e eu. Só estagiámos com a Filipa às sextas-feiras, pois o seu horário de estágio era diferente do nosso. No 2.º Semestre, os grupos de estágio foram modificados e pertenceram ao meu grupo, o Hugo e o João Laia, aluno do Mestrado de 1.º e 2.º Ciclo. Por fim, no 3.º Semestre, o Hugo foi o meu único colega de estágio. Apesar de ter tido grupos de estágio diferentes, os meus colegas e eu apoiámo-nos, ajudámo-nos e partilhámos opiniões e conhecimentos.

Para Korthagen (2001), citado em Flores e Simão (2009, p.77), “deve-se promover a aprendizagem reflexiva assistida por pares pois o apoio destes é muitas vezes mais eficaz para promover a reflexão dos estudantes do que as tentativas de formadores de professores, preparando-os para uma aprendizagem profissional contínua com os colegas.”

O Estágio Profissional foi realizado no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade. Teve início a 12 de outubro de 2010 e terminou no dia 27 de janeiro de 2012, realizando-se três vezes por semana, com a duração de doze horas semanais.

O Jardim-Escola João de Deus de Alvalade situa-se em Lisboa e abrange as valências de creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Jardim-Escola é constituído por um salão, que é usado como sala para as duas turmas do bibe encarnado, quatro salas do pré-escolar, uma casa de banho, cozinha e um refeitório. No piso superior existem oito salas do 1.º ciclo, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de Informática e duas casas de banho. O Jardim-Escola tem ainda disponíveis duas áreas distintas, no exterior, destinadas ao recreio das crianças.

Este consistiu na observação do dia-a-dia das crianças no Jardim-Escola, passando pelas duas valências. Assim sendo, realizei o meu estágio com crianças dos 3 aos 10 anos de idade.

A metodologia utilizada na recolha de dados para a realização deste relatório foi a observação participante e análise documental, através de fundamentação teórica.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p.155):

a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações. A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para os testes, por outro.

A observação pode ser direta ou indireta. Como refere Deshaies (1997, p.296), a observação feita no período de estágio foi observação direta, visto que “a observação é direta quando se toma conta dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, das realidades físicas, em suma, do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação.”

Quivy e Campenhoudt (2003) declaram que a observação direta exige “recolha de informações.” (p.165) E que “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem.” (p.197)

Além de direta, a observação é participante. Os mesmos autores afirmam que a observação participante consiste em “estudar uma comunidade durante um longo período de tempo, participando na vida coletiva.” (p.197)

Estrela (1994, p.34) refere que:

o observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe, alguns esclarecimentos acerca do que ele está a fazer – modos, razões, fins imediatos. Visa-se, assim, o esclarecimento de pistas levantadas por observação directa (ou por outros processos) e o levantamento de novas pistas explicativas.

Ao longo do estágio a fui um observador direto e participante. A minha participação foi sendo progressiva e efetiva, o que permitiu uma evolução gradual, consciente e formativa.

O Estágio Profissional foi essencial na minha formação enquanto educadora e professora, pois permitiu-me perceber melhor as crianças. Compreendi as suas necessidades, os seus medos e desejos. Sinto que me tornei mais responsável e que desenvolvi competências profissionais e cognitivas, o que me tornou mais rica em termos pessoais e profissionais. Sinto que o Estágio Profissional proporcionou-me experiências ricas e inesquecíveis. Brinquei, ajudei, apoiei, ouvi e fiz ouvir, ensinei e sobretudo aprendi muito com as crianças.

Considero que o Estágio Profissional foi uma mais valia para a minha formação e para o meu enriquecimento pessoal e profissional, graças às diversas experiências que me foram proporcionadas sinto-me mais preparada para iniciar o meu percurso docente.

Formosinho (2001, p.53) define a prática pedagógica como a componente curricular da formação “cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.”

Pacheco (1995, p.164) afirma que “os Estagiários consideram o estágio de muita utilidade prática, permitindo-lhes uma integração na escola e a aquisição de um conhecimento prático relativamente aos alunos e de um conhecimento contextual que se prende com a planificação, com conteúdos do programa, com a aplicação das regras de avaliação, etc.”

Também para Silva (1996, p.18), é durante a formação que os estagiários percebem a necessidade de uma educação de Infância com intencionalidade educativa que implica “uma organização intencional, sistemática e estruturada do processo pedagógico.”

Além de aprender e perceber a melhor forma de ensinar as crianças, o estágio possibilitou que eu refletisse sobre o meu desempenho e compreendesse as necessidades das crianças e, desta forma, tornar-me uma futura docente capaz, responsável e atenta, entre outros aspetos.

O período de estágio teve sete secções: inicialmente estagiei no Bibe Azul A, de 12 de outubro a 12 de novembro de 2010. No bibe amarelo A, estagiei de 16 de novembro de 2010 a 7 de janeiro de 2011. Estagiei no bibe encarnado A, de 10 de janeiro até 18 de fevereiro. Fiz o meu estágio no 3.º ano B de 14 de março a 13 de maio. No 4.º ano A, de 16 de maio a 8 de julho, no 2.º ano A, de 27 de setembro a 18 de novembro. Por fim, estagiei no 1.º ano B, de 21 de novembro a 27 de janeiro de 2012. Os momentos de Estágio Profissional no Jardim-Escola tiveram um total de cerca de 556 horas.

A realização deste relatório de estágio profissional é fundamental para a minha formação. Permitir-me-á concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório é bastante importante, na medida em que me permitiu investigar e refletir sobre determinadas situações e processos relacionados com o meu futuro profissional.

Flores e Simão (2009, p.34), citando Loughran, declaram que “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da

aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspectiva de investigadores.”

A concretização deste relatório permitir-me-á refletir, aprender e tirar conclusões importantes para que, no futuro consiga lidar e ultrapassar situações que me possam surgir, enquanto futura educadora e professora.

Permite-me ainda consolidar conhecimentos e tirar conclusões que me ajudem a ultrapassar futuras situações. Ao longo do relatório retirarei ideias e opiniões de diversos autores, como em artigos e livros para que possa fundamentar as situações vividas durante o estágio.

Quem investiga “exige uma explicação, ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado.” (Fortin, 1996, p. 48)

Este relatório inicia-se com a Introdução, onde identificarei o local de estágio, a descrição da estrutura do relatório de estágio profissional, a importância da elaboração do relatório de estágio profissional, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada, a pertinência do estágio e, por fim, o cronograma.

Em seguida, irá ser apresentado o Capítulo 1 – Relatos Diários, que está dividido em sete secções. Cada secção corresponde a um momento de estágio. Neste capítulo será efetuada a caracterização de cada turma e respetiva sala e as suas rotinas. Serão realizados os relatos de todas as práticas observadas nos momentos de estágio, com as respetivas análises críticas, fundamentadas cientificamente.

No Capítulo 2 – Planificações encontram-se 10 planos de aulas com as respetivas inferências e fundamentações teóricas.

No Capítulo 3 serão apresentados 4 Dispositivos de Avaliação. Irei fundamentar cientificamente a importância da avaliação.

No Capítulo 4 farei a minha Reflexão Final. Refletirei acerca do meu percurso ao longo do estágio e do meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, apresentarei as Referências Bibliográficas.

De seguida, apresento os cronogramas (quadros 1 e 2) referentes a todos os momentos de estágio. Os cronogramas estão distribuídos por meses e cada mês tem o seu número respetivo de semanas. Estão distribuídas todas as atividades realizadas ao longo do Estágio Profissional I, II e III, tais como: observação de aulas, aulas programadas, aulas surpresa, reuniões de prática pedagógica, reuniões de acompanhamento, pesquisa bibliográfica e tempo disponível para a realização deste trabalho. Ao longo da prática pedagógica assisti e observei cerca de 556 horas de aulas e dediquei a este relatório um total de, pelo menos, 798 horas.

Quadro 1 – Cronograma de estágio relativo ao ano letivo 2010/ 2011

Meses	outubro				novembro				dezembro				janeiro				fevereiro				março				abril				maio				junho				julho			
Semanas Atividade	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Observação de aulas		x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x					
Aulas programadas					x	x			x				x			x	x					x					x	x		x				x						
Aulas surpresa							x									x																								
Reuniões de prática pedagógica							x	x							x			x					x	x				x	x	x										
Reuniões de acompanhamento																							x																	
Pesquisa bibliográfica							x		x	x			x	x	x	x	x	x			x	x	x		x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x			
Elaboração do Relatório de Estágio Profissional					x	x	x			x	x	x		x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x				

Quadro 2 – Cronograma de estágio relativo ao ano letivo 2011/2012

Meses	setembro				outubro				novembro				dezembro				janeiro			
Semanas Atividade	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Observação de aulas				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x
Aulas programadas						x	x		x									x		
Aulas surpresa								x									x			
Reuniões de Prática Pedagógica												x					x			
Reuniões de acompanhamento												x						x		
Pesquisa bibliográfica	x		x	x	x		x		x	x	x			x	x		x	x	x	x
Elaboração do Relatório De Estágio Profissional	x			x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

CAPÍTULO 1 – RELATOS DIÁRIOS

Descrição do capítulo

Este capítulo encontra-se dividido em sete secções, de acordo com os sete momentos de estágio. Em cada uma delas encontra-se a caracterização da turma, da sala, o horário do grupo, as rotinas observadas e os relatos diários com as inferências, fundamentação teórica e respetivas fundamentações científicas.

É importante referir que estagiei treze manhãs no Bibe Azul A (5 anos), dezasseis no Bibe Amarelo A (3 anos) e dezassete no Bibe Encarnado A (4 anos), vinte e uma manhãs no 3.º ano B, vinte e duas no 4.º ano A, vinte e duas no 2.º ano A e, por fim, vinte e quatro manhãs no 1.º ano B.

1.1. 1.ª Secção - Bibe Azul A

Estagiei no Bibe Azul A (5 anos) de 12 de outubro de 2010 até ao dia 12 de novembro do mesmo ano. A educadora cooperante do grupo chama-se Sofia Carvalho.

1.1.1. Caracterização da turma

A descrição da turma do Bibe Azul A foi-nos gentilmente cedida pela educadora do grupo.

Esta turma é constituída por vinte e oito alunos e é relativamente homogénea em termos de idades. Todas as crianças nasceram entre janeiro e dezembro de 2005. São catorze rapazes e catorze raparigas. Estas crianças pertencem a um nível sócio-económico médio/alto e os seus pais possuem, na sua grande maioria, formação Superior/Mestrado.

O grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

A nível cognitivo, os elementos constituintes da turma são médio/bom e não revelam grandes disparidades de aprendizagem, à exceção de uma aluna, com necessidade de trabalho individualizado. Colaboram, demonstram interesse e participam ativamente em todas as atividades. Existe grande capacidade imaginativa, criatividade e são crianças muito afetivas. Denota-se um nível sensório-motor elaborado, com boa orientação espacial e coordenação motora.

Todas, sem exceção, são carinhosas e muito afetuosas com a educadora. Estabelecem boas amizades e convivem no geral. Existem alguns grupos de

brincadeira, mas são unidos como turma. Embora existam crianças mais introvertidas e outras mais extrovertidas conseguem igualar as amizades e brincadeiras.

1.1.2. Caracterização da sala


A sala situa-se junto ao salão do Jardim-Escola. É constituída por catorze mesas retangulares e vinte e oito cadeiras. É uma sala de grandes dimensões, tem bastante luz natural e é muito colorida e acolhedora. Através das janelas pode-se ver a entrada para o Jardim-Escola. Tem vários trabalhos afixados nas paredes, realizados pelas crianças.

Zabalza (1998, p.260) defende que “a sala deve ser ambientada com alguma sensibilidade estética e que existem alguns critérios a ter em conta, como por exemplo as cores, a criatividade e originalidade.”

A educadora preocupa-se com a decoração da sala e revela um bom sentido estético.

1.1.3. Horário

Faz parte do Plano Curricular de Turma a elaboração de um horário semanal que inclua diversas atividades, que promovam o desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças, de modo a que haja um crescimento nas várias áreas. O horário é adaptável, sendo por vezes modificado, adaptando-se às situações do dia-a-dia. A educadora cedeu-nos o horário da turma (figura 1).



Jardim-Escola João de Deus de Alvalade
Planificação e Distribuição de Atividades – Ano letivo 2010/2011

Horas:	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
9H10 – 9H40	Música	Matemática	Leitura e escrita	Matemática	Leitura e escrita
9H50 – 10H30	Leitura e escrita	Leitura e escrita	Leitura e escrita	Leitura e escrita	Leitura e escrita
11H – 12H	Matemática	Informática	Matemática	Leitura e escrita	Matemática
12H – 13H	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13H – 14H	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
14H10 – 15H20	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Educação Física	Conhecimento do Mundo	Estimulação à leitura / Jogos / Grafismos de Série
15H30 – 16H30	Inglês	Trabalho em Grupo	Expressão Dramática	Expressão Plástica/barro	Assembleia de Turma
16H40 – 17H	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

Figura 1 – Horário do Bibe Azul A

De acordo com as Orientações Curriculares para o Orientação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação (ME), 1997, p.47) as áreas de conteúdo são “âmbitos de saber”, (...) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.”

É importante referir que devido ao facto de realizar o Estágio Profissional à segunda, terça e sexta-feira, entre as nove e as treze horas, não foi possível observar todas as atividades dos restantes dias.

1.1.4. Rotinas

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.40), “a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...)”

Como em todas as turmas onde estagiei, o Bibe Azul A tinha rotinas. O acolhimento das crianças era feito no salão, por volta das 8h 30m, onde as educadoras e auxiliares recebiam os pais e as crianças. As crianças brincavam umas com as outras ou realizavam jogos orientados pelas educadoras do Jardim-Escola. Às 9h era formada uma roda no salão, onde as crianças cantavam, diariamente, com as educadoras e estagiários. As crianças do Bibe Amarelo ficam no centro da roda, de seguida ficam as do Bibe Encarnado e por fim, as do Bibe Azul.

Segundo Zabalza (1998, p.40), os momentos de roda são:

excelentes momentos para proporcionar à criança oportunidades de realizar experiências-chave de desenvolvimento sócio-emocional, representação, música, movimento, etc. (...) Ao realizar experiências-chave no domínio sócio-emocional. A criança está a exercitar atitudes como a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a auto-estima.

Os momentos de higiene não estão contemplados no horário cedido pela educadora. No entanto, estes momentos acontecem no início da manhã (por volta das 9h 30m), antes e após as refeições. Estes momentos são sempre supervisionados por um adulto, normalmente pela educadora, ou por vezes pelos estagiários que acompanham o grupo.

Cordeiro (2007, p.373) defende que “o momento da higiene depende muito de criança para criança e de idade para idade no entanto, há um elo comum, o desenvolvimento da autonomia. Nestes momentos as crianças sentem o gosto de serem crescidas e sentem responsabilidade ao cuidar do próprio corpo.”

Todos os dias, por volta das 10h 30m, as crianças do Bibe Azul realizam um intervalo de trinta minutos. Dependendo das condições climatéricas, o momento de recreio é no exterior ou no interior.

De acordo com o autor atrás referido:

o recreio é um espaço da maior importância. O recreio representa uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos. (p.377)

Diariamente, as crianças comem bolachas ou metade de um pão com manteiga por volta das 10h 30m. Este momento realiza-se no exterior da sala ou no interior, dependendo das condições climatéricas. O momento de refeição que se segue é o almoço ao meio-dia, que se realiza na sala do Bibe Azul.

Ainda para este pediatra:

o almoço (e mais tarde o lanche) serve para alimentar, mas, do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia (estimulada pelos outros e por um sentido correcto da competição, o que faz comerem tudo pelo seu punho no jardim-de-infância e em casa terem de ser os pais a dar), passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição. (p.373)

Assim como todos os momentos de recreio, o recreio depois do almoço realiza-se, normalmente no exterior, mas caso as condições climatéricas não o permitam, efectua-se no interior. As crianças realizam actividades livres quando o recreio é no exterior. Quando o recreio se realiza no interior, por vezes são feitas actividades orientadas, através de canções, jogos, lengalengas e histórias.

Durante a semana, as crianças têm aula de Música. Esta aula é dada por um professor especializado na área, o Professor Paulo Viana e é dada na sala. Decorre uma vez por semana, à segunda-feira e tem a duração de trinta minutos.

Os alunos têm, também, aula de Informática com a mesma duração. O Jardim-Escola tem uma sala de Informática equipada, de modo a que haja um computador para cada duas crianças. Durante a actividade a turma é dividida em dois grupos, sendo que um grupo vai para a sala de Informática e o outro grupo fica na sala, com a educadora. Após o primeiro grupo ter a aula de Informática, os grupos são trocados. A aula de Informática é orientada por uma educadora de apoio.

As crianças têm, ainda, aula de Educação Física e Expressão Dramática à quarta-feira à tarde. Como não ocorrem em dias de estágio, nunca foi possível vermos estas aulas.

1.1.5. Relatos diários

Terça-feira, 12 de outubro de 2010

A educadora deu lições com a Cartilha Maternal de tamanho grande (figura 2), chamando alunos, em pequenos grupos. Ajudei algumas crianças a completarem os cadernos de escrita, nas letras “v”, “f” e “j”. O meu colega de estágio ajudou alguns alunos a desenharem a letra “d” no quadro.

A seguir ao intervalo, a turma foi dividida em dois grupos. O primeiro grupo foi à aula de Informática, enquanto o outro foi ao ginásio visitar uma pequena “Feira do Livro”, onde puderam manusear e comprar alguns livros. Nesta “Feira” eram visíveis não só livros de literatura infantil, com também dicionários e enciclopédias. Passado algum tempo, os grupos foram trocados, de forma a que o primeiro grupo fosse à “Feira do Livro” e o segundo grupo, à aula de Informática.

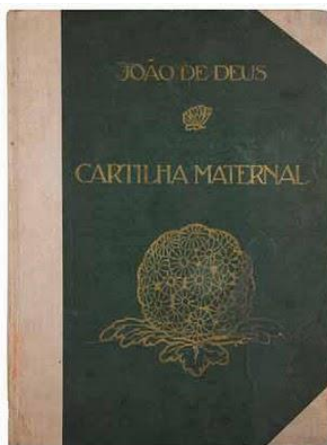


Figura 2 – Cartilha Maternal de grandes dimensões

Inferências e fundamentação teórica

O facto das crianças poderem manusear os livros na “Feira do Livro” foi bastante enriquecedor para estas.

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.72), “o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré-escolar.”

Teberosky e Colomer (2003, p.176) afirmam que “manusear os livros colectivamente dá oportunidade de se acostumar aos diferentes tipos de organização e de adquirir palavras para falar sobre os livros: o que é um título, um índice, um personagem, um poema, um capítulo, etc.”

O grupo de crianças que acompanhei à Feira estava muito entusiasmado a mexer nos livros, simulando que os liam a sério.

“As crianças precisam de oportunidades para olharem os livros sozinhas, para terem a sensação dos livros mesmo antes de aprenderem a ler.” (Spodek e Saracho, 1998, p.249)

“Observar detalhadamente os livros leva, com naturalidade, a criança a fixar a atenção nos detalhes e a formar uma interpretação global baseada na sua coerência.” (Teberosky e Colomer, 2003, p.177)

Ainda bem que tive a oportunidade de presenciar este momento e entender como o mesmo foi pertinente para o desenvolvimento das crianças.

Sexta-feira, 15 de outubro de 2010

A educadora pediu a algumas crianças para irem buscar o material Calculadores Multibásicos (figura 3) à sala do 1.º ano A. Depois deste estar distribuído por todas as crianças, a educadora foi explicando, pouco a pouco, o Jogo das Bases, usando o mesmo. À medida que ia explicando auxiliava as crianças.

Após o intervalo, a docente fez um grafismo de série com os alunos. De seguida, deu algumas lições de Cartilha Maternal, enquanto alguns alunos estavam a trabalhar nos cadernos de escrita.



Figura 3 – Calculadores Multibásicos

Inferências e fundamentação teórica

A educadora pediu a três crianças que distribuíssem as caixas do material.

Arends (1995) considera que o facto de se atribuir tarefas importantes aos alunos é um aspecto motivador para eles.

Contou uma história, que incluía as crianças da turma. As crianças estavam bastante atentas, pelo que considero que esta estratégia consegue captar o interesse e curiosidade das mesmas.

Os Calculadores Multibásicos são um material manipulativo bastante apelativo para os alunos devido às cores, à facilidade com que se pode trabalhá-lo e, às suas diversas funções. Apresentam características definidas e, com eles, podem desenvolver-se conceitos abstratos que poderão ser descobertos pelos próprios alunos, através de atividades devidamente organizadas. Os Calculadores Multibásicos são um ótimo material para levar as crianças a compreenderem esses conceitos.

Segundo Nabais (s/d, p.61), “com este simples material é fácil a concretização de vários capítulos da aritmética, em especial das operações do cálculo elementar.”

De acordo com a Organização Curricular e Programas (ME 2006, p.89), “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.” e ainda, que “ajudam bastante no desenvolvimento matemático pois os jogos e os materiais favorecem a capacidade de aceitar e seguir uma regra, o desenvolvimento da memória, a agilidade de raciocínio, o gosto pelo desafio e a construção de estratégias pessoais.” (p.89)

Durante as lições de Cartilha, a educadora mostrou ser carinhosa com as crianças, apoiando-as, motivando-as a aprender e reforçando positivamente cada vez que liam uma palavra. Penso que o afeto e o reforço positivo em cada conquista, são fundamentais, pois a criança irá sentir-se motivada para aprender.

Para Vieira e Teixeira (2002), é importante o reforço das pequenas conquistas que a criança for fazendo, uma vez que aprender exige disponibilidade afetiva, esforço e atenção.

João de Deus, citado em Vieira e Teixeira (2002, p.119) afirma “Podeis lisonjear o aluno mostrando-lhe em qualquer livro ou página de boa letra o muito que ele já sabe.”

Considero pertinente a iniciação à leitura ocorrer no Pré-Escolar, uma vez que, regra geral, as crianças aos cinco anos estão preparadas para desenvolver comportamentos e competências referentes à leitura e à escrita.

Mata (2006, p.18) afirma que:

o desenvolvimento da literacia começa antes de a criança iniciar uma instrução formal. A criança começa desde cedo a desenvolver comportamentos associados à leitura e escrita, em contextos informais, tais como a sua casa (...). As crianças desenvolvem um trabalho crítico e cognitivo sobre a literacia desde muito cedo e não somente aos 6 anos.

A abordagem à leitura e escrita deve ser feita de forma sequencial e lógica para a criança. Mira (1995, p.13) refere que “o Método João de Deus parte de estruturas simples e significativas, para outras mais complexas que contêm as

primeiras e para tal, escolheu metodicamente palavras de uso comum para cada lição.”

Sempre que um aluno lê uma palavra a educadora pede-lhe que elabore uma frase com a mesma.

A construção de uma frase, por parte da criança, após a leitura da palavra é uma ótima estratégia, pois ajuda a criança a desenvolver o seu vocabulário, a expressão oral, a construção frásica e a compreender o seu significado.

Segunda-feira, 18 de outubro de 2010

A educadora começou a aula pedindo às crianças que se sentassem no chão e deu uma aula de Conhecimento do Mundo, sobre o sangue, enquanto o meu colega de estágio e eu arrumávamos os dossiês dos alunos.

De seguida, o professor Paulo deu a aula de Música. As crianças cantaram músicas, trabalharam a noção de ritmo e as notas musicais.

A seguir ao intervalo da manhã, o meu colega e eu ajudámos as crianças a completarem os cadernos de escrita.

Inferências e fundamentação teórica

A música é bastante importante para o desenvolvimento das crianças. Durante a aula, estas divertiram-se e cantaram todas com entusiasmo.

Ferreira (2002, p.26), ao definir algumas atitudes pedagógicas do professor de música, refere que este deve “evitar uma postura directiva, e deve favorecer um clima de descontração e espontaneidade; deve demonstrar pelo seu rosto e gestos “a vida da música”. Isto quer dizer cantar com entusiasmo e movimentações, a fim de despertar o interesse da criança para a música.”

Enquanto as crianças faziam os seus cadernos de escrita, notei que nem todas estavam no mesmo nível de aprendizagem. Algumas já conseguiam escrever com facilidade e desenhar as letras facilmente, enquanto outras tinham um pouco mais dificuldade em escrever, copiar letras e, a nível de Cartilha, estavam em lições mais atrasadas do que os restantes colegas.

É importante o facto das propostas de trabalho referentes à escrita serem diferentes e adequadas ao nível de aprendizagem de cada criança, pois cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e de trabalho, que deve ser respeitado.

Segundo Mata (2006, p.18), “Embora o processo de aprendizagem das crianças sobre a escrita possa ser descrito através de determinadas etapas, as crianças podem passar por estas etapas de modos diferentes e em idades diferentes.”

É importante que o professor conheça as capacidades de cada aluno. Deste modo, com base em Piaget, Aranão (1996, p.12) refere a “importância do professor conhecer e respeitar o nível intelectual em que cada criança se encontra, com a finalidade de não propor actividades que ela não consiga executar.”

É fundamental que a criança realize actividades individuais no lugar e vá fazendo registos escritos, o que lhe permite o aperfeiçoamento da escrita e desenvolve a sua autonomia.

Ruivo (2009, p.133) refere que “no seu lugar e de uma forma mais individualizada e autónoma, a criança tem uma capa com os registos escritos das suas diferentes actividades.”

A educadora da sala segue esta orientação pois todos os alunos têm uma capa com os trabalhos.

Terça-feira, 19 de outubro de 2010

A educadora Sofia pediu-me para ajudar algumas crianças nos trabalhos que estivessem em atraso. O Hugo e a Filipa ficaram encarregues de ajudar algumas a escreverem as vogais numa folha. A educadora foi chamando alguns alunos para lhes dar lições de Cartilha.

De seguida, realizou um ditado mágico com as crianças, escrevendo inicialmente as palavras *tia*, depois *vai* e por fim, *eu*. As crianças tiveram de decorar as palavras e escrevê-las corretamente. A educadora, no fim, foi ver todos os trabalhos das crianças, de modo a verificar quem tinha realizado o ditado de forma correta. A educadora colou um autocolante nos trabalhos dos alunos que o tinham feito acertadamente.

A educadora dividiu a turma em dois grupos. Um grupo foi para a aula de Informática e o outro ficou na sala a completar os cadernos de escrita. Meia hora depois, os grupos foram trocados.

O Hugo e eu fomos chamando grupos de dois alunos para os ajudarmos a construir um pequeno fantasma com uma bola de algodão, pano branco e fio de *nylon*. A realização deste boneco teve como finalidade celebrar o dia do *Halloween*. No final, decorámos o espaço, espalhando os bonecos construídos pela sala de forma a decorar a mesma.

Inferências e fundamentação teórica

A Cartilha Maternal é um método de leitura que se baseia num processo gradual do raciocínio lógico.

Ruivo (2009, p.80) refere que:

João de Deus torna como elemento estruturante fundamental a palavra. O seu Método de Leitura estava baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa.

Relativamente às aulas de Informática, Moreira e Oliveira (2003, p.156) referem que “de facto, a tecnologia joga hoje em dia um papel central nas nossas vidas e está também cada vez mais presente na vida das crianças (...) podendo constituir-se como um importante instrumento educativo.”

Nas OCEPE (ME, 1997, p.72) é referido que:

a utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário. Este pode ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática

Martins *et al.* (2009, p. 11) declaram que “a sociedade actual é eminentemente científica e tecnológica, e as crianças, desde cedo contactam de forma mais ou menos directa, com diversos equipamentos/brinquedos, que são o reflexo dos avanços e da divulgação da tecnologia.”

Brickman e Taylor (1996, p.179) salientam que “depois de se ter escolhido bons programas, o outro aspecto essencial para um uso eficaz das actividades com computador consiste em apoiar as crianças, sem intromissão no que elas estão a fazer.”

Silveira-Botelho (2009, p.11) refere:

a importância de as crianças utilizarem as TIC para desenvolverem a sua aprendizagem na área da leitura e da escrita de uma forma mais global e funcionalmente significa, integrada no conjunto de outras actividades e servindo necessidades reais, como escrever uma receita, um aviso, uma lista de compras, etc.

São claras as vantagens da Informática na educação Pré-Escolar, sendo necessário que o docente prepare os materiais adequados e opte pelos programas e processos apropriados à aprendizagem dos alunos.

Sexta-feira, 22 de outubro de 2010

Os meus colegas de estágio e eu distribuimos o material Calculadores Multibásicos pelas crianças, que trabalharam com a educadora o Jogo da Base 4. Em seguida, a educadora Sofia chamou algumas crianças à Cartilha Maternal, enquanto as restantes completaram os cadernos de escrita. Durante as lições de Cartilha, a educadora pediu-lhes para criarem uma frase com as palavras lidas.

Após o intervalo da manhã, o Hugo, a Filipa e eu fizemos uma dramatização com fantoches, adaptando a história do *Sapo Apaixonado* para *O cão Apaixonado*. No fim, a educadora distribuiu um fantoche por cada criança para brincarem.

Inferências e fundamentação teórica

Nas lições de Cartilha, a educadora insiste na *manipulação* dos sons para que as crianças compreendam os diferentes valores das letras.

Segundo Franco (1999, p.152) “o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita depende muito de um trabalho prévio de manipulação dos sons da língua, que passa pela articulação e pela segmentação das palavras e permite a aquisição, estruturação e interiorização do sistema fónico.”

Ao pedir às crianças para criarem uma frase com as palavras lidas, a educadora possibilitou uma melhor compreensão das palavras.

A realização dos cadernos de escrita é muito importante, pois as crianças vão treinando a caligrafia e aprendendo a manusear um lápis.

Gostámos muito de realizar um teatro de fantoches para as crianças. Notámos que os alunos adoraram a história, estavam curiosos e entusiasmados.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p.60) é importante que as crianças visualizem teatros com fantoches, pois, “o domínio da expressão dramática será ainda trabalhado através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro” servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc”

Ao entregar fantoches às crianças, a educadora permitiu que as crianças descobrissem potencialidades da voz, utilizando diferentes entoações.

De acordo com Ferreira e Caldas (1989, p. 13) “falam mansinho como o cordeiro, fininho como a criança, com voz meiga como fada ou a princesa, estridente como a bruxa, engrossam a voz como o gigante ou o dragão, falam em tom confidencial ou com voz de comando, de obediência, de ira, de medo, de alegria, de tristeza”.

Segunda-feira, 25 de outubro de 2010

Ao início da manhã, as crianças tiveram aula de Música, onde trabalharam a noção de pauta. O professor ensinou-lhes como se escrevem as notas musicais numa pauta.

Depois desta, a educadora Sofia fez, com as crianças, dois grafismos de série: um barco e uma mesa.

Após o intervalo, a docente pediu às crianças que se sentassem no chão e leu alguns poemas do livro *Versos de Cacaracá*, de António Manuel Couto Viana. Desta forma, pediu aos alunos para dramatizarem os poemas realizando gestos e repetindo versos.

No fim da manhã, os alunos treinaram a caligrafia através dos cadernos de escrita. Ajudei algumas crianças a escreverem o *l*, *t* e *f* no quadro, de modo a aperfeiçoarem a sua caligrafia.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a manhã, um aluno mostrou-se bastante agressivo e o seu desinteresse pelos trabalhos realizados foi notório. A criança desafiou, várias vezes a educadora, afirmando que não queria proceder à realização das tarefas propostas. Mais tarde soube que esta criança iria ter um irmão em breve e os comportamentos seriam idênticos em casa.

Para Cury (2006, p. 49), “a chegada de um novo irmão pode gerar reacções agressivas, rejeições, regressões instintivas e mudanças de atitude no irmão mais velho, comprometendo a formação da sua personalidade. O bebé torna-se, às vezes, um estranho no ninho.”

A educadora leu alguns poemas aos alunos, enquanto estes, entusiasmados, iam realizando gestos relacionados com o que ouviam.

Franco (1999, p.57) afirma que “abrir a aula de Português à poesia significa, logo à partida, a criação de um ambiente sem barreiras – que normalmente não são poucas nem fáceis de demolir – ao diálogo na turma.”

E este autor ainda complementa a sua ideia quando afirma que:

a acção do professor, neste como em muitos outros aspectos, é fundamental: destruir obstáculos à intervenção dos alunos e criar um clima de trabalho em que cada um se sinta suficientemente motivado para aprender experimentando – errando muito, naturalmente, mas sem que isso o impeça de participar e de compreender que é a utilização das próprias palavras que lhe vai permitir a sua apropriação delas nos mais diversos contextos e desvendar o mundo real e o da poesia. (p.58)

Com os gestos, a educadora proporcionou um bom ambiente e fez com que todos se sentissem alegres e confiantes.

Terça-feira, 26 de outubro de 2010

Os alunos trabalharam com o material Tangram. A educadora abordou o conceito de ordem crescente e decrescente e trabalhou a leitura da esquerda para a direita. Em seguida distribuiu uma folha, que continha uma imagem do Tangram, por cada aluno. As crianças picotaram a imagem.

Depois do intervalo continuaram o trabalho anterior e colaram as peças do Tangram, de forma a construir um quadrado. Os alunos que acabaram mais rapidamente a tarefa terminaram alguns dos trabalhos em atraso. O Hugo e eu fizemos recortes de imagens de morcegos, para a comemoração do Halloween e algumas crianças ajudaram-nos.

Inferências e fundamentação teórica

Ao picotarem a imagem do Tangram, as crianças não só interiorizam a constituição das peças deste material, como também desenvolveram determinados objetivos.

Segundo o Guia de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar (GACEPE) (Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), s/d, p.58) “É normalmente no espaço destinado à área da expressão plástica que as crianças dão azo à sua imaginação através do desenvolvimento de actividades como a pintura, o desenho, a modelagem, rasgagem, recorte e colagem, picotagem, entre muitas outras.”

Hohmann e Weikart (2009, p.512) comentam que a picotagem tem como objetivos “desenvolver o controlo da motricidade fina e noções espaciais e de lateralidade.”

O Tangram é um material matemático bastante apelativo e desenvolve diversas competências.

Caldeira (2009b) refere que o Tangram “é constituído por 7 peças, e pode ser obtido, de uma forma bastante simples, por dobragem e recorte de um quadrado.” (p.395)

Segundo esta autora:

o Tangram tem um lugar na matemática. Ajuda a desenvolver as inteligências lógico-matemática, espacial e intrapessoal. Os professores estão conscientes

do valor deste material, e usam-no na construção da “pré-geometria”. O seu valor educativo, entre outros aspectos, reside no exercício da concentração e no estímulo à investigação e à criação. Permite actividades que envolvem a manipulação de figuras geométricas, fazendo inúmeras composições, transformações e rotações das peças, permitindo “ver partes” num “todo” complexo. (p.398)

O Tangram permite realizar diversas atividades que envolvem conhecimentos matemáticos.

De acordo com Caldeira (2009b, p.398), o Tangram permite atividades como “identificar, comparar, descrever, classificar, desenhar; comparar e ordenar áreas/medir e adicionar área; comparar, ordenar e adicionar amplitudes de ângulos; estudar figuras semelhantes; compor e decompor diferentes tipos de polígonos; estudar polígonos equivalentes; comparar e ordenar perímetros e analisar diferentes formas geométricas.”

Este material desenvolve determinadas capacidades e destrezas.

Esta autora ainda explicita que o Tangram permite “desenvolver a concentração; estimular a curiosidade contribuindo para a perseverança; capacidade em transformar; percepção espacial; desenvolver o sentido da comparação; noção de área; relacionar área/perímetro; desenvolver a escrita e desenvolver a linguagem e criatividade.” (p.399)

Nesta idade é fundamental que as crianças saibam e aprendam a manusear materiais, tais como tesouras.

Segundo Hohmann e Weikart (2009, p.42):

as ferramentas são importantes para as crianças, pelas mesmas razões que o são para os adultos – ajudam a fazer o trabalho (...) devem dar-se às crianças ferramentas verdadeiras como tesouras (...). É obviamente importante que estas ferramentas estejam em boas condições e que medidas de segurança sejam escrupulosamente seguidas na sua utilização (...).

A educadora Sofia utiliza várias ferramentas e sempre que possível diversifica as mesmas.

Sexta-feira, 29 de outubro de 2010

A minha colega Filipa lecionou uma aula. Falou sobre o sentido do paladar, mostrando uma língua gigante em tecido. Depois, pediu a alguns alunos, um a um, para provarem diferentes sabores, associarem esse sabor a uma imagem e colocarem-na na respetiva zona da língua gigante onde se sente esse sabor: doce, amargo, ácido ou salgado.

A Filipa fez um grafismo de série. Por fim, sentou as crianças no chão e leu o livro *A girafa que comia estrelas*.

Inferências e fundamentação teórica

A língua de tecido que a Filipa trouxe para a aula era muito apelativa e conseguiu cativar o interesse das crianças. A ideia deste material foi bastante original mas não resultou muito bem, pois as imagens dos alimentos não se seguravam e estavam constantemente a cair.

O jogo que a Filipa organizou foi um pouco monótono e foi demasiado extenso, o que provocou alguma desmotivação por parte dos alunos.

A Filipa estava entusiasmada a ler a história às crianças e notou-se que conseguiu captar sua atenção e curiosidade.

Cury (2006, p.133) defende que:

para contar histórias é necessário exercitar uma voz flutuante, teatralizada, que muda de tom durante a exposição. É necessário produzir gestos e reacções capazes de expressar o que as informações lógicas não conseguem. Muitos pais e professores são dotados de grande cultura académica, mas são inflexíveis, rígidos e formais.

E ainda acrescenta um conselho a cada educador: “Abra um sorriso, abrace os jovens, conte-lhes histórias.” (p.133)

Pude constatar mais uma vez que as crianças do Bibe Azul adoram estes momentos.

Terça-feira, 2 de novembro de 2010

O Hugo lecionou uma aula durante a manhã. Começou por falar sobre a dentição. Iniciou-a falando da constituição dos dentes e da dentição de leite e definitiva. Falou brevemente da higiene diária e da importância da escova de dentes, demonstrando como se deve escovar, através de um modelo dentário.

Organizou a turma em dois grupos e realizou um jogo começando por entregar a cada equipa um suporte (gengivas) e dentes em cartolina. As crianças tinham de retirar uma imagem à escolha de um alimento que estava espalhado no chão. Se esse alimento fosse prejudicial aos dentes, um elemento da equipa contrário iria tirar um dente de cartolina a essa equipa. Se o alimento não prejudicasse os dentes, o molde dos dentes da sua equipa mantinha-se. Ganharia a equipa cujo o molde tivesse mais dentes.

Em seguida, os alunos fizeram, cada um, um dente em massa de moldar. Após o intervalo, as crianças pintaram imagens de dentes. O dente feliz foi pintado com pasta de dentes e o dente triste, com chocolate.

Inferências e fundamentação teórica

O jogo que o Hugo organizou estava bastante original, apelativo e as crianças adoraram.

Segundo OCEPE (ME, 1997), o jogo é um meio de chegar às crianças e auxilia o processo de ensino-aprendizagem. O jogo desperta curiosidade nas crianças sobre o mundo que as rodeia e promove:

(...) sensibilização às crianças, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio mais próximo, mas que aponta para a introdução, aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano, a história, a sociologia (...) que, (...) deverão corresponder sempre a um grande rigor científico. (p.81)

Como descreve Piaget (1998), citado por Caldeira (2009b, p.337) “ a actividade lúdica é o berço obrigatório das actividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.”

Penso que o meu colega conseguiu promover um bom momento às crianças e ao mesmo tempo desenvolver-lhes capacidades cognitivas.

Sexta-feira, 5 de novembro de 2010

Dei uma aula durante a manhã. Iniciei-a explicando a constituição e função do ouvido, através de uma imagem de tamanho A2. Em seguida, fiz a distinção de sons agradáveis e desagradáveis, colocando, através de um CD, sons diferentes para que os alunos pudessem ouvir e compreender. Perguntei-lhes se me sabiam dizer outros sons que fossem agradáveis e desagradáveis.

Realizei um jogo dividindo a turma em dois grupos. O jogo consistia em alguns elementos da equipa, um a um, reconhecerem o som de diferentes instrumentos musicais (figura 4).



Figura 4 – Instrumentos musicais reciclados

Para isso, mostrei-lhes os diferentes instrumentos musicais disponíveis e o som que produziam, de modo a que as crianças conhecessem o som dos mesmos. Chamei, um a um e, quando a criança tinha os olhos fechados, eu tocava um instrumento musical. Depois de ouvir, a criança teria de descobrir qual o instrumento que tinha sido tocado. Após este jogo sentei as crianças em roda e coloquei várias imagens no centro dela. Coloquei um CD com diferentes sons do dia-a-dia e questionei-as sobre qual seria o som que tínhamos ouvido que estaria associado a uma das imagens expostas.

Após o intervalo, dei uma aula de Expressão Musical, onde abordei a noção de som longo, curto, forte, fraco, grave e agudo, exemplificando com sons de um CD. A noção de ritmo foi dada com palmas.

Por fim, dei uma aula de Expressão Plástica. Construí, com as crianças, uma castanhola com materiais recicláveis. Distribuí caricas e um cartão a cada aluno. Na realização do instrumento musical fui construindo, exemplificando e ajudando. No final da atividade as crianças puderam fazer desenhos na sua castanhola, de modo a personalizá-la.

Inferências e fundamentação teórica

É fundamental que as crianças oiçam variados sons e consigam distingui-los.

Ao perguntar aos alunos se sabiam dizer outros sons que fossem agradáveis e desagradáveis tentei estimular as respostas e comentários e obtive respostas como o ladar de um cão, o vento, entre outros.

O GACEPE (DGEBS, s/d, p.51) salienta que se deve “gravar sons do meio ambiente e conversar com as crianças ouvindo e estimulando os seus comentários.” e

refere que é importante “organizar jogos para adivinhar sons: para exploração, identificação e descrição de sons do contexto em que se encontram (som dos pássaros a chilrear; roncar dos motores; pessoas a falar, a andar, a abrir as portas; campainhas, barulho do mar, sons dos instrumentos musicais, etc..).”

Consegui encadear a área de Conhecimento do Mundo, com as áreas de Expressão Musical e Expressão Plástica.

Segundo Coltman, citado por Rosa (2002, p.31):

para desenvolver conceitos científicos com crianças tão pequenas como as que frequentam a educação pré-escolar, é vital considerar quais os conceitos científicos a explorar, bem como uma adequada preparação dos mesmos. Considera ainda que a criatividade, a imaginação e prazer não podem ser vistos como um fim na exploração de conceitos científicos. O foco central desta actividade deve residir em conceitos científicos rigorosos.

Também para Cordeiro (2007, p.420), “o jardim-de-infância tem que ser um pólo importante de desenvolvimento das capacidades e aptidões musicais dos alunos, seja de aulas específicas, seja da inclusão da música quando se fala de qualquer outro assunto.”

Ajudei as crianças a construir uma castanhola com materiais recicláveis, pois considero que este tipo de materiais são apelativos, bastante acessíveis e permitem às crianças serem criativas.

Para Hohmann e Weikart (2009, p.8) “Materiais naturais, encontrados, comerciais e feitos em casa dão acesso a um conjunto de oportunidades diárias para a criança se envolver nas experiências-chave de forma criativa e intencional. “

Estes autores defendem que devemos utilizar:

materiais encontrados na natureza ou de desperdício. Materiais naturais como conchas, bolotas ou pinhas, e materiais de desperdício como caixas de cartão ou tubos de papel higiénico são apelativos para as crianças porque podem ser usados de divertidíssimas formas para atingir inúmeros objetivos. São igualmente atraentes para os adultos dado que são facilmente acessíveis, existem em quantidade e, frequentemente, são gratuitos. (p. 42)

Segunda-feira, 8 de novembro de 2010

O Hugo lecionou uma aula. Iniciou-a pulverizando um aroma no ar e introduziu o conceito de olfato, identificando o respetivo órgão. Falou sobre a importância deste sentido e explicou, através de um esquema, a constituição e funcionamento do nariz. Explicou as diferenças entre o olfato de alguns animais e do ser Humano. Realizou um jogo, no qual escolheu uma criança e tapou-lhe os olhos. Depois, perfumou um lenço

e entregou-o a outra criança, que o guardou no bolso do bibe. A criança, com os olhos tapados, tentou encontrar o colega que tinha o lenço. Depois falou brevemente sobre os cuidados a ter com o nariz.

Realizou um jogo e organizou a turma em duas equipas. Cada criança, uma de cada vez, escolheu uma imagem de um objeto e identificou o cheiro correspondente a este, de entre vários recipientes.

O Hugo realizou, com as crianças, um grafismo de série – a balança, e fez algumas situações problemáticas de adição e subtração.

Leu uma história do livro *Tudo ao Contrário!*, de Luísa Ducla Soares e realizou uma proposta de trabalho relativa à história.

Inferências e fundamentação teórica

Às 9h, enquanto o pai de uma criança se estava a despedir dela, a mãe da criança dirigiu-se à educadora e lamentou-se, afirmando que o seu educando “está numa fase complicada, quer todos os brinquedos, quer tudo o que vê... não pára de pedir coisas...”.

As crianças que se tornam grandes consumidores têm de conhecer regras e limites, que têm de ser estabelecidos pelos pais. Dado o desespero visível desta mãe, é notória a incapacidade de intervenção relativa ao estabelecimento de regras. A criança torna-se demasiado materialista e, provavelmente, terá dificuldades a nível social e até mesmo a nível escolar.

Urta (2009, p.19), citando Strecht (2004) afirma que:

a questão das regras e dos limites que os pais devem apoiar a uma criança desde o seu nascimento, tornou-se um dos pontos de maior fragilidade que hoje em dia se detecta no processo de crescimento emocional dos mais novos (...). Existe um grande número de rapazes e raparigas que cresce num registo completamente onipotente, num funcionamento descontrolado do “quero, posso e mando”. São crianças que apresentam um risco evolutivo (...) e se arriscam a ter sérios problemas na integração escolar e social.

O mesmo autor, citando Naouri, refere-se à patologia do consumo como sendo “a “tóxica ideologia do consumo”, relacionando-a com as crianças que estão sempre a pedir produtos materiais e modos de vida. Os pais obedecem a essas necessidades irreais e assim, transmitem a ideia de utilizar os outros como meio para atingir os seus objetivos.” (p.24)

No geral gostei bastante da aula do Hugo. Houve progressos na sua prestação, pois soube gerir o comportamento dos alunos e melhorou a sua expressão facial.

Terça-feira, 9 de novembro de 2010

Lecionei uma aula nesta manhã. Iniciei-a mostrando uma imagem A2 de um olho. Expliquei a constituição do olho e a sua função. Falei sobre as ilusões de ótica e, para isso, mostrei algumas imagens em tamanho A2. Pedi aos alunos para se sentarem em U e mostrei vários objetos. Sem estes verem, retirei objetos e pedi que me dissessem quais tinham sido retirados. Para terminar a aula de Estudo do Meio pedi a alguns alunos, aleatoriamente, que encontrassem, na sala, objetos que correspondessem às características pedidas (objeto azul e redondo; objeto de papel, entre outros).

De seguida, realizei, com os alunos, um grafismo de série – o móvel. Fui realizando, pouco a pouco, o grafismo no quadro e os alunos foram copiando. Coloquei algumas questões matemáticas, envolvendo cálculos de adição e subtração.

Após o recreio, terminei o grafismo de série e realizei a leitura do livro *Arca de Noé*, de Luísa Ducla Soares.

Inferências e fundamentação teórica

Ao iniciar as minhas aulas, como sempre, saudei os alunos. Todos responderam de uma forma alegre e em uníssono.

Para Hohmann e Weikart (2009,. p. 75) “quando os adultos saúdam as crianças com prazer e respeito, as crianças, habitualmente, respondem em consonância.”

A leitura de histórias no jardim de infância deve ser uma prática recorrente, uma vez que possibilita a promoção da leitura e a emergência do código escrito.

Magalhães (2008, p.61) comenta que:

junto da faixa etária dos 3 aos 6 anos é determinante uma propedêutica do ato de ler. Esta deve visar a aquisição de algumas das competências fundamentais ao ato de ler: o desenvolvimento das competências linguísticas e sociolinguísticas; o progressivo domínio espaço-temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória.

No decorrer da minha aula fui lendo para os alunos, escrevendo no quadro e tive uma postura descontraída e uma boa expressão facial. Fernandes (2005a, p. 10) é da opinião de que o “educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto.”

Gostei muito de dar esta aula e senti que evolui desde a última, pois apliquei as sugestões que a educadora fez.

Sexta-feira, 12 de novembro de 2010

A minha colega de estágio Filipa lecionou uma aula de Expressão Plástica, que deveria ter dado durante a manhã de quarta-feira (dia 10 de novembro). Distribuiu a cada aluno uma folha de lixa e pediu para pintarem com lápis de cera, realizando um desenho livre.

De seguida, a educadora entregou aos alunos uma folha para desenharem “chuva” a tracejado e pintarem o respetivo desenho. Enquanto realizavam este trabalho, a educadora chamou alguns grupos de crianças para terem lições de Cartilha (lição do “q”). À medida que as crianças iam terminando o trabalho, os meus colegas de estágio e eu demos também lições de Cartilha, individualmente, aos alunos com mais dificuldade.

Após o intervalo, a educadora iniciou uma aula com o material Cuisenaire (figura 5) e pediu-nos para continuarmos a aula, realizando com as crianças o Jogo da Estação.



Figura 5 – Material Cuisenaire

Inferências e fundamentação teórica

A Expressão Plástica deve fazer parte do dia-a-dia das crianças. Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.57):

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos.

Penso que o material Cuisenaire é um ótimo material didático, devido às suas cores, que são bastante apelativas e devido às suas variadíssimas funções. A sua utilização, na minha opinião é muito importante, pois permite desenvolver diversas

capacidades e destrezas numa só atividade, como a noção de quantidade, noções de ordem e decomposição de números.

Nas OCEPE (ME, 1997, p.76) podemos ver referido que “há materiais utilizados na educação pré-escolar que permitem desenvolver noções matemáticas, uns mais relacionados com a concretização de quantidades e de operações, como por exemplo, o material Cuisenaire...”

A abordagem matemática deve ser feita desde cedo. Utilizando materiais apelativos, como o material Cuisenaire, devido às suas cores e formas, estamos a motivar as crianças e, conseqüentemente, a prepará-las para aprendizagens futuras.

Segundo Moreira e Oliveira (2004, p.57):

as aprendizagens matemáticas que se proporcionam às crianças na Educação Pré-escolar são fundamentais para o seu crescimento matemático, não só em termos dos futuros conhecimentos escolares mas também porque no jardim de infância as crianças começam a construir e a desenvolver sentimentos sobre o que é a matemática e sobre si próprios, perante este conhecimento que pode influenciar futuras atitudes e decisões.

No entender de Caldeira (2009b) o Cuisenaire é um material importante na educação sensorial, pois as peças são de fácil manipulação, com diferentes cores e permite estimular a criatividade e a experimentação e esta autora ainda afirma, citando Alsina (2004):

as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para aquisição progressiva das competências numéricas, são o suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental (...) para introduzir e praticar operações aritméticas. (p.126)

E assim terminou o meu estágio no Bibe Azul. Aprendi imensas estratégias com a educadora ao nível da leitura e da matemática.

1.2. 2.ª Secção – Bibe Amarelo A

Estagiei no Bibe Amarelo A (3 anos), de 16 de novembro de 2010 até ao dia 7 de janeiro de 2011. A Rita Sapinho foi a educadora cooperante do grupo.

1.2.1. Caracterização da turma

De acordo com as informações fornecidas pela educadora desta sala, a turma do Bibe Amarelo A é formada por trinta alunos e é relativamente homogénea em termos de idades, pois todas as crianças nasceram entre janeiro e dezembro de 2007. Na turma há dezassete rapazes e treze raparigas. O nível sócio económico da turma apresenta-se médio alto e os pais e mães distribuem-se por dois níveis de formação: secundária e superior.

A nível cognitivo, a turma apresenta elementos com mais dificuldades e outros mais desenvolvidos no que diz respeito ao raciocínio lógico, socialização e motricidade.

Existem cinco alunos que têm mais dificuldades a todos os níveis, sendo crianças com muitas dificuldades de concentração e por consequência de aprendizagem. Existem três alunos que têm muita dificuldade a nível da fala.

De um modo geral, a turma é interessada, colaborativa e participativa durante as atividades.

A nível afetivo a turma revela-se sem grandes problemas de relacionamento entre os elementos que a constituem. Com a educadora relacionam-se de forma carinhosa e meiga.

Há alunos mais extrovertidos e comunicativos e outros que só comunicam se forem solicitados.

Na turma também se encontram alguns elementos que recorrem à agressividade.

1.2.2. Caracterização da sala

A sala é constituída por cinco mesas redondas e trinta cadeiras. A sala é ampla e recebe luz natural através da janela. O espaço é muito colorido. Tem vários trabalhos afixados nas paredes, a maioria de expressão plástica, que foram realizados pelas crianças. Há um espaço grande, onde as crianças podem brincar. Na sala existem cabides devidamente identificados onde as crianças penduram os casacos e malas. A sala, além da porta que dá acesso ao exterior, tem uma porta que dá acesso à sala do Bibe Amarelo B, da educadora Joana. A casa de banho das crianças está situada mesmo em frente à sala e é visível através das janelas.

Zabalza (1998, p.158) refere que determinados elementos do espaço físico, como os cabides, “funcionam como recurso didático para atividades de pré-escrita,

exercícios cognitivos de discriminação (...), hábitos de ordem (...) e atitude de responsabilidade.”

1.2.3. Horário

O horário da turma foi-nos gentilmente cedido pela Educadora Rita Sapinho. (figura 6)

Todos os dias, as crianças trabalham áreas diferentes. Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.47) área consiste num “termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças.”



Jardim-Escola João de Deus – Alvalade
Bibe Amarelo A
 Horário letivo 2010/11

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h	Acolhimento e canções no Salão				
1º Tempo da manhã	Desenvolvimento verbal	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática/ Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática
	Educação Musical (9h45h/10h15)	Estimulação à Leitura/Desenvolvimento verbal			
10h30	Suplemento alimentar – Recreio/ Cantinhos (10h30/11h)				
2º Tempo da manhã	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Ginástica (10h50h/11h50)	Cerâmica* Informática (11h/12h)/ Dinamização da Biblioteca	Conhecimento do Mundo
12h	Almoço				
13h	Sesta (13h/14h30)				
1º Tempo da tarde	Realização de propostas de trabalho**/ Jogos	Realização de propostas de trabalho**/ Plasticina e Jogos	Realização de propostas de trabalho**/ Cantinhos	Realização de propostas de trabalho**/ Entrelaçamentos e Enfiamentos	Realização de propostas de trabalho**/ Plasticina e Jogos
16h	Lanche/Saída				

Figura 6 – Horário do Bibe Amarelo A

1.2.4. Rotinas

Ao longo do meu estágio no Bibe Amarelo apercebi-me das rotinas.

Hohmann e Weikart (2009, p.225) defendem que:

saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controle. A rotina diária também mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças. As crianças sentem-se seguras devido à estrutura predizível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro das quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas.

É feito o acolhimento no salão até às 9h 30m. As crianças cantam em roda e aprendem novas canções sempre que é possível.

Relativamente à aprendizagem de novas canções, Cordeiro (2007, p.373) afirma que “permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, (...), interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e tempo.”

As crianças vão à casa de banho de manhã, antes do recreio e antes de qualquer refeição.

O mesmo autor afirma que “paralelamente a uma aprendizagem das regras de lavagem, por forma a que sejam instintivas, deve ser mostrado à criança que não se trata de um “frete” a fazer aos pais, ou a um bilhete para ir para a mesa, mas sim uma rotina diária que deverá perdurar ao longo da sua vida.” (p.106)

Às 10h 30m, as crianças vão ao recreio.

“As crianças respiram ar fresco, absorvem vitaminas do sol, exercitam o coração, pulmões e músculos, e vêem horizontes mais abertos. As que são sossegadas e envergonhadas no interior ficam mais conversadoras e aventureiras quando se encontram no exterior.” (Hohmann e Weikart, 2009, p.433)

À segunda-feira de manhã, as crianças têm Educação Musical e à quarta-feira têm Educação Física.

Todos os dias, depois do almoço, as crianças dormem a sesta.

De acordo com Gesell (1979, p.195) “algumas crianças podem dormir ainda à hora da sesta, mas para a maioria delas a sesta é apenas uma “sesta de brincadeira”. A maior parte não revela grande entusiasmo por esta rotina.”

Para a maioria das crianças deste grupo, a sesta é um momento que gostam e esperam ansiosamente pela hora da mesma.

1.2.5. Relatos diários

Terça-feira, 16 de novembro de 2010

A educadora Rita sentou as crianças em U, e deu uma aula com o material Blocos Lógicos, na qual explorou a cor, forma, espessura e tamanho das peças. Ensinou o conceito de “linha fronteira”, através de um arco verde.

A educadora mostrou às crianças um *placard* com o desenho de uma casa, com cerca de um metro de altura. O desenho da casa estava incompleto, pois faltavam alguns objetos de forma e tamanho idênticos às peças dos blocos lógicos. Assim, a educadora foi pedindo às crianças que completassem a casa, com as respectivas peças.

Após o intervalo, os alunos realizaram um trabalho de picotagem, onde os tracejados tinham a forma de balões.

Inferências e fundamentação teórica

Ao completarem a imagem da casa com as peças dos blocos lógicos, as crianças mostraram-se motivadas e curiosas.

Caldeira (2009b, p.364) declara que “num primeiro contacto com os Blocos Lógicos a criança usa-os como jogos de construção, tomando como referência a experiência que tem da realidade. Ao proceder assim a criança enriquece o campo da sua percepção estruturando o espaço na horizontal e na vertical, descobrindo certas leis do equilíbrio, etc.”

Segundo Caldeira (2009b):

Picard verificou, por observação estatística, que a classificação mais fácil para a criança é a forma, talvez por ser o tacto (a mão) mais do que a vista, o órgão de percepção, por excelência, da criança. A seguir o atributo mais perceptível é a cor. Os dois restantes atributos, tamanho e espessura, só se identificam abstraindo-se da cor e da forma, e dificilmente são referidos espontaneamente, pela criança, tendo de ser, normalmente, estimulados para o fazerem. (p.365)

Para reforçar a importância deste material matemático, esta autora, citando Simons (2007) declara que os blocos lógicos “são um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias que lhes permitam o seu enriquecimento.” (p.365)

Os blocos lógicos têm como objetivo desenvolver determinadas competências, capacidades e destrezas.

Esta autora salienta as capacidades e destrezas que este material desenvolve, como o “raciocínio lógico; percepção tátil; percepção visual; reconhecimento de formas; coordenação motora; percepção de espessura; percepção de tamanho; atenção e concentração.” (p.368)

O trabalho com os Blocos Lógicos pode facilitar o desenvolvimento das capacidades de discriminação e memória visual e constância perceptual. Pode também ajudar na classificação de figuras geométricas. (Moreira e Oliveira, 2004)

Para colocarem as peças adequadas no sítio correto da casa, as crianças tiveram de experimentar para ver se encaixavam ou não.

Hohmann e Weikart (2009, p.24) defendem que:

as experiências nas quais as crianças produzem um efeito que podem ou não ter antecipado são cruciais para o desenvolvimento das suas capacidades de pensamento e raciocínio. Quando as crianças se confrontam com problemas da vida real – resultados inesperados ou barreiras para atingir as suas intenções – o processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento.

O momento de descoberta por parte das crianças é muito interessante de observar pois estas não têm receio de falhar e querem sempre ser desafiadas.

Sexta-feira, 19 de novembro de 2010

Na sala, a educadora Rita apresentou o fantoche “Sapo” e disse às crianças que o sapinho precisava de ajuda para ir às compras. Pediu-lhes, individualmente, para procurarem na sala as partes constituintes de um círculo. Depois de todas as peças terem sido encontradas e reunidas, a educadora e as crianças da turma construíram a Roda dos Alimentos.

A educadora ensinou o nome de cada um dos grupos da Roda e explorou-os, falando sobre os alimentos constituintes de cada setor. Cada grupo da Roda dos Alimentos tinha uma cor e, desta forma, a educadora espalhou cestos de papel das mesmas cores dos grupos da Roda. A educadora chamou algumas crianças para retirarem alguns alimentos, que estavam numa arca com bolas, e pediu-lhes que colocassem o alimento na respetiva cesta.

Depois do recreio, as crianças realizaram um trabalho de pintura com lápis de cor. Este trabalho foi acompanhado e feito com ajuda. Os alunos tiveram de respeitar algumas regras, que a educadora disse e estavam escritas na folha de cada um. Por exemplo, “Pinta o pássaro que voa mais alto.”, “Pinta duas flores amarelas e uma roxa.”, “Pinta a nuvem que está mais perto do sol.”

A educadora distribuiu uma folha por cada criança e disse-lhes que tinham de desenhar o que iria ser desenhado no quadro. A Rita desenhou um sol, um boneco e uma flor, demonstrando assim, o desenho que as crianças tinham de elaborar.

Inferências e fundamentação teórica

Quando a educadora Rita começou a utilizar o fantoche conseguiu desde logo, captar o interesse e a atenção das crianças.

De acordo com o GACEPE (DGEBS., s/d, p.56), "quando os adultos manipulam os fantoches, têm nas mãos um recurso mágico de fácil comunicação com a criança."

A educadora criou um clima de magia e fantasia, o que é essencial numa aula com crianças desta faixa etária.

Para Wiertsema (1991, p.11) "a entrega total á fantasia e às situações imaginárias (...) permite a libertação e a revelação de «poderes» desconhecidos – um novo discernimento, autoconfiança ou uma nova energia, que nos pode ajudar a coexistir melhor com a realidade do quotidiano."

Quando dizíamos às crianças quais as regras para pintarem os desenhos, algumas mostraram-se apreensivas mas, na maioria, todas conseguiram cumprir. É importante pintar os desenhos pois a criança aprende a manusear os lápis.

Segundo o GACEPE (DGEBS, s/d, P.45), a "pintura, o desenho, a educação motora, desenvolvem também noções espaciais e de lateralidade, de coordenação motora, etc., indispensáveis para a escrita."

A educadora explicou-nos que pediu às crianças que copiassem o desenho com o objetivo de evoluírem, de forma a conseguirem desenhar algo mais elaborado.

De acordo com o Guia já referido (s/d, p.61), "o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la numa actividade educativa."

Segunda-feira, 22 de novembro de 2010

O Hugo e eu demos a aula surpresa. A professora orientadora da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica pediu ao Hugo para trabalhar com as crianças a seguinte quadra:

"Luar luar

Vem-me cá buscar

Que eu sou pequenina

Não consigo lá chegar."

O meu colega começou a aula fazendo o acolhimento às crianças, questionando-as sobre o que tinham feito no fim de semana. Depois leu a quadra e foi pedindo-lhes para dizerem a quadra num tom de voz alto, baixo, de olhos fechados, a cantarem e a fazerem mímica.

A professora orientadora pediu-me para ler o livro *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares e que dinamizasse o texto com as crianças. Comecei por lê-lo e fui pedindo às crianças para fazerem mímica, com o desenrolar da história. Realizei questões que apelassem à memória, como por exemplo, “Lembram-se qual vai ser o animal que vai sair agora do sofá?”, “De que cor é este coelhinho?”, “Já viram algum elefante? Onde?”.

Depois do recreio, as crianças foram ensaiar para a festa de Natal, na sala, com o bibe amarelo B. O Hugo e eu fomos para a reunião de Prática Pedagógica.

Inferências e fundamentação teórica

O Hugo conseguiu explorar a quadra que lhe foi dada. Apesar disso, poderia ter incentivado mais as crianças, como por exemplo, pedir-lhes que se levantassem e dissessem a quadra de pé ou poderia pedir que cada uma das crianças dissesse uma palavra da quadra e ajudaria sempre que fosse necessário.

Franco (1999, p.149) comenta que “as rimas infantis, de um modo geral, são ainda ótimos meios de comunicação entre os mais novos, e destes com o adulto, desempenhando a simples manipulação dos sons, mesmo que sem sentido linguístico – como acontece em muitas delas -, um papel importante na aquisição da linguagem.”

Gesell (1979, p.291) comenta que a criança “gosta de escutar rimas infantis e de as repetir com a educadora.”

Antes de iniciar a minha aula poderia ter ido buscar um sofá e ter dramatizado a história com as crianças. Assim, tornaria a história muito mais apelativa e interessante. Visto que na sala não havia um sofá poderia ter simulado um sofá com almofadas ou algo que estivesse disponível. Mas essa ideia não me ocorreu na altura.

Ao pedir às crianças que fizessem gestos no decorrer da história proporcionei um bom ambiente na sala e fiz com que todas se sentissem entusiasmados.

Quanto aos gestos que as crianças fizeram no decorrer da leitura da história. Franco (1999, p.58) comenta que “a atitude do professor deve orientar-se, portanto, para a criação de um espírito de confiança e de camaradagem em que todas as crianças possam participar positivamente, que respeitando as dificuldades de alguns, que regozijando com as pequenas e grandes vitórias de todos.”

Ao treinarem para a Festa de Natal, as crianças desenvolvem um meio de expressão – a expressão dramática.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p.59):

a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças (...) os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal.

Para Hohmann e Weikart (2009, p.477) “a criatividade inerente à brincadeira de faz-de-conta e à construção de símbolos é bastante satisfatória para as jovens crianças. Retiram bem-estar e mesmo alegria em fundir pensamento, sentimento, percepção e movimento na criação de uma sequência lúdica de faz-de-conta.”

Quando terminei de contar a história verifiquei que as crianças tinham gostado muito da narrativa.

O facto de termos reunião com os professores orientadores da Equipa de Supervisão de Prática Pedagógica depois das nossas aulas é muito positivo para nós, enquanto estagiários. Estas reuniões permitem-nos refletir sobre as estratégias que utilizámos e desta forma, através dos conselhos e sugestões dos professores aprendemos a evitar erros numa próxima atividade.

Terça-feira, 23 de novembro de 2010

A estagiária Catarina, do 2.º ano, deu uma aula acerca dos produtos hortícolas. Sentou as crianças em U e falou sobre os produtos hortícolas. Plantou, com as crianças sementes de abóbora, de cenoura e de tomate em dois canteiros com terra. Mostrou-lhes alguns produtos hortícolas, como alho, pimento, nabo, couve, tomate, cenoura e abóbora. Por fim, realizou um jogo com várias cartas que continham imagens de alimentos. As crianças tiveram de identificar quais eram os hortícolas.

Depois da aula da Catarina, a educadora Rita colocou um CD de música a tocar, enquanto distribuía o lanche da manhã pelas crianças.

Após o recreio, ensaiaram para a festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

A Catarina optou por sentar os alunos em U e foi a forma mais correta de iniciar a sua aula.

Cury (2006, p.121) considera que os objetivos desta técnica são “ (...) desacelerar o pensamento, aliviar a ansiedade, melhorar a concentração, desenvolver o prazer de aprender, educar a emoção.”

A Catarina deu a aula apenas em vinte minutos, pois ainda estava no início da sua formação enquanto docente.

Ao colocar uma música após a aula da Catarina, a educadora conseguiu que as crianças se acalmassem.

Cury (2006, p.122) afirma que:

a música ambiente tem três grandes metas. Primeiro, favorecer a educação musical e emocional. Segundo, gerar o prazer de aprender durante as aulas (...). Terceiro, aliviar a síndrome do pensamento acelerado, pois aquieta o pensamento, melhora a concentração e a assimilação de informação. A música ambiente deveria ser usada desde a mais tenra infância em casa e em sala de aula.

Sexta-feira, 26 de novembro de 2010

A educadora Rita começou com uma aula de Iniciação à Matemática. Colocou um saco de plástico azul no chão, de modo a representar o mar. Colocou também no chão alguns peixes feitos de cartolina de várias cores, um balde e uma cana de pesca (adaptada com um íman). Através destes materiais trabalhou diversos conceitos matemáticos, como a sequência e a noção de maior e menor. A educadora foi pedindo às crianças que pescassem os peixes pedidos. Por exemplo, a Rita batia duas vezes nos ferrinhos e pedia ao aluno peixes encarnados. A criança tinha, assim, de pescar dois peixes encarnados.

Depois do intervalo, as crianças realizaram um trabalho de Expressão Plástica. A educadora entregou a cada criança uma folha que continha a imagem de uma rena. As crianças fizeram bolinhas com papéis encarnados e colaram no nariz do animal. Por fim, pintaram as mãos de branco e marcaram-nas na folha, de forma a elaborar os chifres da rena.

Inferências e fundamentação teórica

Ao realizar o trabalho de Expressão Plástica, as crianças tiveram de colocar cola, com ajuda, na imagem do nariz da rena. Algumas crianças tiveram bastante dificuldade em colocar a cola mas todos tentaram e exploraram o material. Durante a realização do trabalho, algumas crianças colocaram cola nas bolinhas de papel encarnado em vez de colocarem na folha e a educadora corrigiu.

Hohmann e Weikart (2009, p.23) afirmam que:

os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões. As crianças em acção são questionadoras e inventoras.

Geram hipóteses (...) e testam-nas usando e combinando materiais de forma que faça sentido para elas.

No recreio, algumas crianças do bibe amarelo apanharam folhas do chão e observaram-nas, curiosas. Enquanto isso, as educadoras olhavam para as crianças, tentando compreender o que estavam a fazer.

Os mesmos autores afirmam que:

no sentido lato, os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças. Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. Ao desempenhar este papel, os adultos não só são activos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos; sendo observadores-participantes conscientes. (p.27)

Estes autores consideram ainda que as crianças apreciam:

materiais que sujem e que sejam pegajosos, gordurosos, moles e moldáveis. Materiais que se possam moldar ou manipular como a areia, a massa, a tinta, a plasticina, são altamente aliciantes para a maioria das crianças, dadas as interessantes experiências sensoriais que possibilitam. (p. 42)

Ao colorir as mãos das crianças com tinta, a educadora Rita tornou este trabalho bastante interessante, pois notei que todas adoraram a sensação de ter as mãos pintadas.

Segunda-feira, 29 de novembro de 2010

O Hugo e eu fomos para a sala do bibe amarelo B assistir a uma aula surpresa pedida pelas orientadoras da equipa de Supervisão de Prática Pedagógica das nossas colegas Liliana e Céu. A Liliana procedeu à leitura do texto *A galinha ruiva* de António Torrado. De seguida, dividiu a turma por grupos e pediu a cada grupo que fizesse o som de um animal (porco, pato, galinha e gato), à medida que ia lendo a história.

A Céu deu aula a seguir, onde trabalhou o poema “A panela com asas”, do livro *Poemas da Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares. Começou por lê-lo e pediu às crianças que formassem uma panela de sopa com asas, organizando-as. Também as organizou de modo a que imitassem uma cadeira. A Céu foi colocando questões sobre o poema.

Depois do intervalo tivemos a reunião de Prática Pedagógica.

Inferências e fundamentação teórica

À medida que ia lendo a história, a Liliana foi pedindo às crianças que reproduzissem os sons dos animais.

Hohmann e Weikart (2009, p.548) afirmam que "é importante que se faça as crianças teatralizarem as acções e sons que integram na história."

A Céu explorou bastante o poema e conseguiu fazer interdisciplinaridade, realizando perguntas como por exemplo, "Quantos pés tem a cama?"

Durante o recreio, enquanto brincava, uma criança sentou-se no chão e tentou retirar a placa que cobre e forra o chão. Ao ter esta reacção, chamou outra criança, apontou e tentou novamente retirar a placa.

Os autores atrás referidos comentam, a propósito deste episódio, que "enquanto aprendizes activos, as crianças desenvolvem os seus próprios interesses, encontram as respostas para as suas próprias perguntas e partilham as suas descobertas com os outros. (p.15) e ainda que, citando Piaget, "o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos." (p.19)

Também eu pude observar que as crianças interagiram com o objeto e fizeram uma descoberta: não conseguiram retirar a placa que reveste o recreio.

Terça-feira, 30 de novembro de 2010

A estagiária Marta, do 2.º ano, deu uma aula sobre os cereais. Sentou as crianças em U e falou-lhes brevemente sobre estes. Mostrou-lhes vários cereais, tais como: arroz, milho, centeio e aveia. A Marta apresentou aos alunos um livro de receitas, onde explicava como se fazia o pão. De seguida confeccionaram-no.

Após o recreio as crianças realizaram um trabalho de Expressão Plástica, onde cada aluno realizou uma sequência de cores com pedaços de plasticina.

Inferências e fundamentação teórica

A Marta deveria ter pedido sempre a participação dos alunos. Quando mostrou os cereais deveria ter-lhes mostrado de modo a que pudessem cheirar e tocar, o que é muito importante, principalmente nesta faixa etária. Quando realizou a massa do pão poderia ter pedido a colaboração dos alunos de modo a participarem, o que despertaria ainda mais a atenção e o interesse das mesmas.

Hohmann e Weikart (2009, p.5) defendem que é importante que as crianças toquem, manipulem os materiais e que "através da aprendizagem pela acção – viver

experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.”

Ao realizar a sequência com pedaços de plasticina, uma criança formou uma bola e atirou-a ao chão. Percebeu logo que a plasticina, mesmo tendo a forma de uma bola, não saltava.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009, p.22):

(...) a criança pequena aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstracções através de actividade auto-iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula. Esta actividade levada a cabo num contexto social em que o adulto atento e sensível é um observador-participante, torna possível à criança estar envolvida em experiências intrinsecamente interessantes que podem vir a produzir conclusões contraditórias e a desencadear uma consequente reorganização da compreensão que a criança faz do seu mundo.

A criança não só percebeu que a bola não saltava como a sua forma se tinha alterado na zona que tocou no chão

Sexta-feira, 3 de dezembro de 2010

O Hugo deu a aula ao longo da manhã. Na área de Conhecimento do Mundo falou sobre os laticínios. Colocou um painel na parede e pediu às crianças que identificassem os animais que produziam leite. Falou sobre os laticínios, enquadrando-os na Roda dos Alimentos. Pediu a algumas crianças que escolhessem, de entre vários produtos alimentares, aqueles que eram laticínios e os colocassem num cesto.

Com os produtos alimentares, o Hugo deu a área de Iniciação à Matemática, na qual realizou sequências, somas e subtrações.

Por fim, o Hugo leu o livro *A Vaca Dorminhoca* com a participação das crianças.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a manhã, numa ida à casa de banho, um menino do Bibe Amarelo teve dificuldade em desapertar o fecho das suas calças. A educadora pediu-nos para não o ajudarmos, de modo a perceber se conseguia resolver ou não a situação. Depois de algum esforço, a criança conseguiu desapertar o fecho.

Hohmann e Weikart (2009, p.50) declaram que:

os adultos que realizam trabalho educativo nos contextos de aprendizagem activa são guiados pela crença de que encorajar as crianças a resolverem os problemas que encontram lhes oferece mais oportunidades para aprender do que fazer as coisas por elas. Acreditam também que é melhor que elas tenham problemas para resolver do que vivam num ambiente sem problemas. Desta forma, ficam por perto e esperam pacientemente enquanto as crianças tomam conta das coisas de forma autónoma – enquanto fecham o fecho *éclair*, apertam uma fivela, deitam o sumo para o copo, limpam o que entornaram, levam o cesto ao lixo (...). Os adultos podem fazer a maioria destas coisas mais facilmente e de forma mais eficaz do que as crianças, mas ao esperarem que as crianças as façam sozinhas permitem-lhes que pensem e ponham em prática formas de resolver os problemas que encontram no dia-a-dia.

Enquanto as crianças dormiam a sesta, as educadoras do Bibe Amarelo A e Bibe Amarelo B comentaram o desenvolvimento dos seus alunos e os trabalhos que iriam realizar ao longo da semana.

Segunda-feira, 6 de dezembro de 2010

Neste dia as crianças do Bibe Amarelo fizeram uma visita de estudo ao Museu da Criança e visitaram a área de “Os 5 sentidos”.

Depois de chegarem ao Jardim-Escola, as crianças foram almoçar e dormir a sesta.

Inferências e fundamentação teórica

As crianças estavam bastante entusiasmadas com a visita de estudo e mostraram-se recetivas a todas as experiências que o museu lhes proporcionou.

Almeida (1998, p.51) diz que “uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e levada cabo com objetivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objectos de estudo nos seus locais funcionais.” E ainda define visita de estudo como sendo “qualquer deslocação efetuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objectos educativos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos.”

De acordo com o GACEPE (D.G.E.B.S., s/d, p.33) “O(A) educador(a) não pode pensar que as actividades só se devem realizar no jardim de infância mas abrir-se à comunidade através da realização de visitas e passeios (...)” (p.33) e ainda podemos ler que as “visitas e passeios ao meio natural e social envolvente para ampliar a experiência e o vocabulário da criança e enriquecer a compreensão de conceitos.” (p.40)

Gostei muito de ter acompanhado as crianças nesta visita e perceber a enorme responsabilidade que os adultos têm.

Terça-feira, 7 de dezembro de 2010

Dei a aula sobre os estados da água. Comecei por ler o livro *A história da Gotinha de Água* e fui pedindo a algumas crianças que colassem as imagens corretas da história nas respetivas páginas do livro.

Em seguida, mostrei e expliquei-lhes os diferentes estados em que a água se pode encontrar.

Por fim, coloquei no chão, flores com diferentes características (figura 7) e explorei as cores, tamanhos, o conceito de maior/menor, quantidade e sequência.



Figura 7 – Flores utilizadas para trabalhar conceitos matemáticos

Inferências e fundamentação teórica

Ao ler o livro *A história da Gotinha de Água*, as crianças puderam visualizar a escrita.

Sim-Sim *et al.* (1997, p. 47) afirma que “as crianças são observadoras astutas que, quando rodeadas de linguagem escrita, depressa descobrem que esta aparece em todo o lado, dos livros à televisão, das embalagens às moedas, e que os adultos a usam de diferentes maneiras e com finalidades distintas.”

O livro era de grandes dimensões e as imagens que as crianças colaram nas respetivas páginas eram simples e coloridas. Gesell (1979, p.291), referindo-se à criança, afirma que lhe agradam “as figuras simples, com poucos pormenores e cores

nítidas; gosta que simplifiquem as histórias, dando-lhe uma interpretação através do seu vocabulário e de pessoas e experiências que ela conheça (...).”

Quando mostrei às crianças a água no estado líquido, sólido e gasoso, todas se mostraram curiosas, colocaram várias questões e contaram as suas experiências.

Durante a minha aula de Conhecimento do Mundo permiti que as crianças pudessem tocar na água no estado sólido e líquido, o que foi importante, pois assim as crianças “sentiram” aquilo que lhes foi explicado.

“A aprendizagem activa envolve, quer a actividade física de interacção com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos e “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo. “ (Hohmann e Weikart, 2009, p.23)

Sexta-feira, 10 de dezembro de 2010

A educadora Rita distribuiu a cada criança uma folha com a imagem do Pai Natal. As crianças pintaram a cara do Pai Natal com lápis de cor e colaram algodão branco na zona da barba. De seguida, a educadora entregou a cada criança uma folha com a imagem de uma árvore de Natal para pintar com lápis de cor e decoraram-na, colando bolinhas de papel de alumínio.

Enquanto as crianças realizaram estes trabalhos, os meus colegas de estágio e eu fizemos as prendas para as crianças oferecerem aos pais. Construímos bases cilíndricas em pasta de moldar e colocámos uma vela encarnada no meio. De seguida, as crianças enfeitaram, livremente, a base com massas em forma de laço.

Depois do recreio, as crianças brincaram livremente com pedaços de plasticina, que tinham sido distribuídos pela educadora.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a atividade de Expressão Plástica, um menino recusou-se a pintar com os lápis de cor. A criança insistiu, negando a realização do trabalho. É de frisar que a criança em questão era das mais velhas da turma.

Gesell (1979, p.191) defende que existe uma grande diferença entre o comportamento das crianças com 3 anos e com 3 anos e meio. Este autor defende que:

seja qual for a tarefa e seja qual for a situação, a criança de 3 anos e meio parece encontrar o seu maior prazer em recusar e em insistir em que as coisas se façam duma maneira diferente – a sua maneira. Os 3 anos são uma idade submissa. Os 3 anos e meio são precisamente o contrário. Recusar-se a obedecer é, talvez, o aspecto básico deste período agitado e perturbado da vida da criança.

A educadora falou com a criança e convenceu-a a prosseguir com o seu trabalho.

As crianças enfeitaram livremente a prenda para oferecerem aos pais.

Na sala, os espaços estão bem definidos. Quando as crianças vão brincar ou ouvir uma história vão para um local amplo da sala. Quando vão pintar, por exemplo, sentam-se nas cadeiras, junto às mesas.

Hohmann e Weikart (2009, p.7) declaram que:

um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. Assim, os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças em idade pré-escolar em actividades como (...) a construção, o faz-de-conta e a dramatização, o desenho e a pintura, a “leitura” e a “escrita”, a enumeração, a classificação, a subida para o topo de objectos, a canção e a dança. As áreas de interesse contém um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeira e jogo.

Sempre que a educadora entregava plasticina às crianças para brincarem, estas mostravam-se sempre felizes e entusiasmadas por poderem representar as mais variadíssimas formas com este material.

Os autores atrás referidos defendem que é bom que as crianças percebam e conheçam materiais com diferentes consistências.

Segunda-feira, 13 de dezembro de 2010

As crianças ensaiaram para a Festa de Natal na sala.

Enquanto as crianças ensaiaram, os meus colegas de estágio e eu montámos e organizámos as caixas de papel para entregarem aos pais. Colocámos dentro de cada caixa um boião pisa-papéis, uma vela e um chocolate.

Inferências e fundamentação teórica

As crianças, ao representarem papéis e comunicarem entre elas tornam a Expressão Dramática numa atividade social.

Hohmann e Weikart (2009, p. 494) referem que “fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser actividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças.”

Durante o recreio, um grupo de crianças estava a brincar e a educadora juntou-se a elas. A educadora brincou e conversou com as crianças sobre o que tinham feito no fim de semana.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p.68), “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e receptores.”

Posso confirmar que a educadora promove a comunicação no dia a dia das crianças

Terça-feira, 14 de dezembro de 2010

Este foi um dia especial por ser a Festa de Natal. As crianças dirigiram-se, já vestidas com a roupa para a festa, para o local onde a comemoração se iria realizar. Durante a manhã assistimos à festa das crianças do Pré-escolar. Todos os educadores e estagiários presentes ajudaram na preparação e realização da festa.

Inferências e fundamentação teórica

Ao longo da manhã notei que todas as crianças, sem exceção, estavam muito entusiasmadas por participarem na Festa de Natal e pelo facto dos seus pais estarem presentes.

Silva (1996, p.23), citando Henderson e Berla, (1994) afirma que “a investigação é consistente sobre o facto de o envolvimento das famílias na educação escolar das suas crianças e jovens a produzir resultados positivos em termos de sucesso académico.”

Reis (2008, p.70), citando Reis *et al.* (2005) considera que “um maior envolvimento parental está associado a menos problemas emocionais/comportamentais. Esta associação parece mais forte no caso (...) das actividades de envolvimento parental no espaço escolar.”

Sexta-feira, 17 de dezembro de 2010

A Filipa deu a aula. Sentou as crianças em U, no chão, leu-lhes *A História do ciclo da água* e, no fim, colocou questões sobre a mesma. Pediu a algumas crianças que fizessem a dramatização da história com dedoches.

Em seguida, explicou o processo do ciclo da água através da montagem de um *placard* e apresentou os estados da água, através de imagens e exemplificou.

Por fim, mostrou-lhes gotas de água e peixes em papel, colocou questões sobre sequências, trabalhou a lateralidade e a memória visual.

Inferências e fundamentação teórica

A Filipa conseguiu que todas as crianças se tornassem ativas no desenrolar das suas aulas, quer na dramatização, quer na visualização dos estados da água, quer na aula de Iniciação à Matemática. As crianças estiveram sempre envolvidas com as gotas e os peixes.

Marques (2003, p. 34) considera que “a leitura frequente de livros de histórias por parte do Educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças.”

A Filipa tentou reconhecer os interesses das crianças e soube encontrar desafios apropriados. Sempre que foi necessário apoiou-os. É através de aulas como estas que vamos contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Posso acrescentar que as crianças estavam fascinadas, interessadas e muito atentas a tudo o que estava a ser feito.

Segunda-feira, 3 de janeiro de 2010

O Hugo deu aula. Falou sobre os conceitos de Terra, Lua, estrelas, Sol, Sistema Solar e planetas existentes no Sistema Solar. Em simultâneo, compôs uma maquete, com a ajuda das crianças.

Em seguida, utilizou bolas de várias cores para trabalhar sequências, somas, subtrações e divisões.

Depois realizou, com as crianças, um trabalho de Expressão Plástica. Distribuiu a cada criança uma folha com a imagem de uma circunferência, que representaria um planeta. As crianças picotaram a linha que delimitava o planeta, rasgaram folhas de papéis coloridos em pedaços e colaram no planeta. Cada grupo de crianças desenhou estrelas numa cartolina, que representava o céu. Por fim, o Hugo destacou as imagens dos planetas e colou-as nas cartolinas.

Inferências e fundamentação teórica

Ao longo da aula, o Hugo apoiou e ajudou sempre as crianças. Organizou o espaço consoante o trabalho que pretendia realizar com elas.

O trabalho de Expressão Plástica estava bem organizado e as crianças conseguiram cumprir o objetivo. Picotaram, rasgaram, colaram e desenharam.

Santos (1999, p.135) salienta que “as expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade.”

De facto, as crianças estavam bastante entusiasmadas durante a atividade e desenvolveram a motricidade fina.

Terça-feira, 4 de janeiro de 2010

Dei aula neste dia. Com a sala às escuras projetei estrelas no teto e mostrei uma lua. Questionei os alunos sobre o que estavam a observar e mostrei a imagem de um Sol, já com claridade na sala. Falei com as crianças sobre a diferença entre o dia e a noite e expliquei os conceitos de Terra, Sol e Lua, mostrando modelos dos mesmos (figura 8). Apresentei às crianças várias imagens associadas ao dia e à noite (candeeiro, pijama) e, com elas, agrupei-as devidamente (figura 9).



Figura 8 – Modelo do Sol, Terra e Lua



Figura 9 – Livro com imagens relacionadas com o dia e a noite

Em seguida, sentei as crianças no chão, em U e espalhei estrelas com diferentes características. Depois, sentei-as nos seus lugares e distribuí uma proposta de trabalho a cada uma. Nestas atividades explorei as cores, tamanhos, o conceito de maior/menor, lateralidade, quantidade e sequência.

Por fim, realizei uma atividade de Expressão Plástica. Entreguei a cada criança uma folha, onde preencheram imagens do Sol, nuvens, lua e estrelas com diferentes materiais, como lã e algodão.

Inferências e fundamentação teórica

De manhã, uma criança chegou à sala, acompanhada pela mãe e mostrou à educadora Rita uma mala e um colar, que tinha ao pescoço. A educadora comentou com a mãe, que lhe disse que os objetos eram da irmã mais velha e que a criança quis levá-los para a escola.

Segundo Hohmann e Weikart (2009, p. 42) “objectos práticos do dia-a-dia que sejam úteis para os adultos. As crianças gostam de utilizar as mesmas coisas que são usadas pelas pessoas importantes da sua vida - uma lancheira como o pai, rolos para o cabelo como a irmã mais velha, brincos como a mãe, creme de barba como o avô.”

Esta situação é muito frequente e as crianças ficam calmas e tranquilas, por isso a educadora entendeu a necessidade da criança. No entanto há que lhes dizer também que devem ser responsáveis e não perder ou esquecer o que trazem de casa.

Quando iniciei a minha aula de Conhecimento do Mundo percebi que as crianças já tinham muitos conhecimentos sobre o tema.

Para Martins *et al.* (2009, p.14), a área do Conhecimento do Mundo é entendida “como uma via de sensibilização às ciências, que deve proporcionar às crianças experiências relacionadas com diferentes domínios do conhecimento humano.”

“A criança quando chega pela primeira vez ao jardim-de-infância traz consigo uma ‘bagagem’ de conhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re)construídas no seio da sua família e no contexto mais imediato da acção.” (Santos 2007, p. 17). Cabe então ao educador aproveitar esses conhecimentos e valorizá-los.

Para dar a minha aula de Iniciação à Matemática, optei por colocar as crianças sentadas no chão, em U. Estas ficaram mais atentas e conseguiram visualizar bem o material.

Cury (2006, p.123) defende que as crianças devem sentar-se desta forma e afirma que existem vários objetivos ao utilizar esta técnica, como “ (...) desenvolver a segurança, promover a educação participativa, melhorar a concentração, diminuir conflitos na sala de aula, reduzir conversas paralelas.”

Durante a minha aula estimulei sempre a participação dos alunos, de modo a falarem acerca das suas experiências relativamente ao tema abordado.

O mesmo autor defende que “a sala de aula não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único actor e os alunos, espectadores passivos. Todos são actores da educação. A educação deve ser participativa.” (p. 125)

Penso ter conseguido tornar este momento numa aprendizagem interessante e participativa.

Sexta-feira, 7 de janeiro de 2010

A Filipa lecionou uma aula. Sentou as crianças em semicírculo e apresentou-lhes um fantoche, a quem deu o nome de “Maria”. Falou sobre as casas e mostrou, através de uma maquete, as divisões de uma casa.

Utilizou peixes e gotas de água para realizar uma atividade de Iniciação à Matemática. Realizou, com os alunos, situações problemáticas para que fizessem contagens. Questionou-os, de modo a trabalhar a lateralidade e memória visual.

Na área de Expressão Plástica, a Filipa sentou as crianças nos seus lugares. Distribuiu a cada uma, uma folha com uma imagem relativa ao inverno e pedaços de papel. Pediu-lhes que colassem os pedaços de papel na imagem.

Inferências

Ao sentar as crianças em U, a Filipa proporcionou um ambiente agradável no decorrer da sua aula e conseguiu que as crianças estivessem atentas e concentradas.

No recreio, algumas crianças brincaram nos baloiços. Estavam constantemente a puxá-los e baloiçavam neles,

Foi bom terminar o meu estágio neste bibe observando este momento tão divertido e agradável. Gostei de estagiar nesta sala, pois presenciei imensas atividades originais realizadas com as crianças.

1.3. 3.ª Secção - Bibe Encarnado A

Estagiei no Bibe Encarnado A (4 anos), de 10 de janeiro até ao dia 18 de fevereiro de 2011. A educadora cooperante do grupo foi a Elisabete Almeida e, a partir do dia 7 de fevereiro, a educadora Marta Emídio.

1.3.1. Caracterização da turma

De acordo com as informações fornecidas pela educadora da sala posso referir o seguinte: a turma do Bibe Encarnado A é constituída por vinte e seis alunos e é relativamente homogénea em termos de idades. Todas as crianças nasceram entre janeiro e dezembro de 2006. Há onze rapazes e quinze raparigas. As crianças pertencem a um nível sócio-económico médio/alto e os seus pais possuem, na sua grande maioria, formação de ensino secundário e superior.

Os pais e mães que possuem formação superior, têm profissões como bancários, engenheiros, empresários, professores, arquitetos, investigadores e técnicos superiores. Os pais e mães que são detentores do ensino secundário apresentam profissões ligadas a serviços, como técnicos, secretárias e administrativos.

Os elementos da turma revelam algumas disparidades de aprendizagem e comportamento, embora existam algumas crianças com mais dificuldades e outras mais desenvoltas (a nível cognitivo, de raciocínio lógico, de psicomotricidade, de socialização). A turma é bastante interessada, colaborativa e participativa, em todas as atividades. Há alunos com grande capacidade criativa e imaginativa, são atentos de um modo geral e denotam capacidade de memorização e de associação de ideias. Apresentam facilidade de comunicação e, um bom vocabulário. A nível sensório-motor denotam bom desenvolvimento, demonstrando boa orientação espacial e coordenação motora.

A grande maioria das crianças demonstra um temperamento calmo, são bastante carinhosas e receptivas, tanto para a educadora da sala, como para os estagiários.

A nível afetivo a turma revela-se sem grandes problemas de relacionamento entre os elementos que a constituem, havendo grupos de interesses para partilharem brincadeiras e conversas. Por vezes, é necessário contrariar esses grupos, para melhorar a dinâmica do grupo grande e o desenvolvimento de cada criança.

Com a educadora relacionam-se de forma carinhosa e exteriorizam esse seu lado meigo diariamente, quer com desenhos, com palavras ou com afetos.

Há alunos mais extrovertidos e comunicativos, outros que só comunicam se forem solicitados. É curioso que alguns destes alunos, mais tímidos, se escolhem entre eles, para partilharem momentos ou brincadeiras.

1.3.2. Caracterização da sala

A sala do Bibe Encarnado A está localizada no salão do Jardim-Escola. A sala tem cinco mesas redondas e vinte e oito cadeiras. Tem portas e janelas, que permitem a entrada de luz natural. Nesta sala estão visíveis vários trabalhos dos alunos. É uma sala de grandes dimensões e é dividida com a outra turma do bibe encarnado. Por estar num local de passagem, é frequente observarmos crianças a deslocarem-se pelo espaço da sala. É no salão que é feito o acolhimento às crianças de manhã, onde cantam, brincam e convivem.

Zabalza (1998, p.125) refere que nesta faixa etária:

as crianças têm necessidade de autonomia pois estão a construir a sua identidade individual e necessitam por isso de se movimentar e de estabelecer uma relação com as coisas e com os outros. O espaço é um dos aspectos fundamentais, ou seja, são necessários espaços abertos e livres para que as crianças possam movimentar-se livremente e ter oportunidade de contacto com os outros.

1.3.3. Horário

O horário do Bibe Encarnado foi-nos cedido pela educadora cooperante do grupo (figura 10).


<div> Jardim-Escola João de Deus Alvalade Bibe Encarnado A </div> <div>  </div>					
Horário Anual 2010/2011					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º Tempo (manhã)	Acolhimento às crianças				
	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Ginástica (9h45m/10h45m)
	Hora do conto: estimulação à leitura/teatro de fantoches				
	Suplemento alimentar Recreio orientado e livre				
	Educação Musical (11h35m/12h05m)	Conhecimento do Mundo	Informática (11h/12h) Biblioteca *	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática
12.00	Higiene pessoal/Almoço Recreio orientado e livre				
2º Tempo (tarde)	Conhecimento do Mundo	Picotagem/dobragem	Rasgar/recortar Colagem	Atividades Plásticas	Experiências
	Grafismo				
	Modelagem com Terracota e outros materiais	Enfiamentos Entrelaçamentos	Estruturação Espacial	Desenho livre/orientado	Puzzles e jogos de mesa
16.00	Lanche				

Figura 10 – Horário do Bibe Encarnado A

1.3.4. Rotinas

No estágio no Bibe Encarnado pude conhecer as suas rotinas.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b, p.72) referem que “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens (...).”

Todos os dias é feito o acolhimento às crianças até às 9h 30m.

Às 10h 30m os alunos vão à casa de banho e ao recreio da manhã, onde tomam o lanche da manhã.

Durante o momento em que a criança come o pão no recreio a manhã, Gesell (1979, p.310) declara que “a criança gosta de ficar sentada ao pé dos seus maiores amigos. A maioria delas gostam desta rotina, mas podem ser barulhentas e fazer tolices.”

Vão novamente à casa de banho às 12 horas e almoçam a seguir.

À segunda-feira, as crianças têm Educação Musical às 11h 30m e Educação Física na sexta-feira, por volta das 9h 45m.

1.3.5. Relatos diários

Segunda-feira, 10 de janeiro de 2011

A educadora Elisabete deu uma aula de Domínio da Matemática utilizando palhinhas. Realizou vários exercícios com as crianças, de modo a trabalhar a noção e o conceito de número, formação de pares e ímpares, somas, subtrações, multiplicações e divisões.

Depois do recreio, a educadora falou sobre o Ciclo da Água, mostrando imagens. Enquanto isso, o Hugo e eu fizemos um *placard* alusivo ao inverno para decorar o espaço da sala. Neste desenhámos um boneco de neve e pintámo-lo com tintas de várias cores.

Inferências e fundamentação teórica

A educadora Elisabete mostrou ser muito carinhosa e paciente com as crianças. Antes do recreio falou sobre os sentimentos de amizade entre as crianças.

Roldão e Marques (2000, p.111) consideram que:

a natureza humana integra a componente da razão e a componente da emoção, inteligência e sentimentos e, por isso, a educação deve promover não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento afectivo; a educação deve ter uma dupla direcção e deve conciliar o espontâneo com o normativo, o instinto com a razão, o princípio do prazer com o princípio da realidade.

No mesmo sentido, pode ler-se nas OCEPE (ME, 1997, p.66) que é essencial “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças”.

As crianças trabalharam conceitos matemáticos através de palhinhas.

Caldeira (2009b, p.317) comenta que, na posse de materiais, como as palhinhas, “é possível fazer um trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo. Basta exercitar a criatividade e permitir que a criança também o faça.”

Foi interessante observar a facilidade com que as crianças manipulavam este material e os conceitos que já dominavam.

Terça-feira, 11 de janeiro de 2011

Este dia foi um dia diferente por ser o “Dia dos Pais”. Houve a habitual receção às crianças e, pouco tempo depois, os pais das crianças entraram para o salão. A educadora começou por dar uma aula com o material Cuisenaire, apelando à participação dos encarregados de educação.

Após esta aula, as crianças foram para o recreio, enquanto os pais observaram os dossiês dos seus educandos. Depois de os verem, os pais foram brincar com os filhos no recreio.

Ao regressarem para a aula, os pais e as crianças sentaram-se. A educadora espalhou várias imagens pelo chão e mostrou um livro gigante. Começou a ler a história *Elmer*, de David McKee. À medida que a ia lendo a educadora pedia às crianças para encontrarem a imagem que estivesse associada ao que tinha acabado de ser lido numa página.

Depois da leitura do livro, a educadora organizou uma atividade de Expressão Plástica e pediu a colaboração dos pais para que recortassem as partes do corpo de um sapo em papel, enquanto as crianças picotavam a cabeça e algumas partes do corpo do sapo numa folha de papel. Depois desta tarefa cumprida, as crianças e os pais fizeram uma colagem numa tela, colando a fotografia do aluno e o sapo organizado devidamente.

O meu colega Hugo e eu fomos ajudando as crianças que não puderam ter os pais presentes neste dia.

Inferências e fundamentação teórica

Todos os anos o Jardim-Escola organiza o “Dia dos Pais” no Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes encontros permitem aos encarregados de educação poderem observar um dia de rotina das crianças e participarem nas suas atividades

É essencial que haja uma boa relação entre a família e os docentes. Estabelecer uma boa relação significa trabalharem em conjunto e resolverem da melhor forma os problemas das crianças.

Reis (2008, p.71), citando Conner (1990) refere que é necessário:

trabalhar cuidadosamente com os pais até termos a certeza de que os primeiros projectos são bem sucedidos. O sucesso traz o sucesso e a autoconfiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais. Quando os pais têm uma relação positiva com os professores, eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correcto na escola.

Como é habitual, a docente contou uma história às crianças.

Antunes (2005, p.43) diz que é importante “contar histórias para crianças, desde a mais tenra infância, (...) para que possam ampliar as suas inteligências linguísticas.”

Foi engraçado observar que até os pais estavam encantados a ouvir a história pelas expressões faciais que iam fazendo.

Sexta-feira, 14 de janeiro de 2011

Os alunos tiveram a aula de Educação Física às 9h 30m. Em grupos, passaram por cinco circuitos: a cambalhota., equilíbrio em cima do banco, lançamento ao cesto, iniciação ao pino e escalar o espaldar e descê-lo de costas.

Após o intervalo, a educadora pediu a duas crianças que distribuíssem o 3.º e 4.º Dons de *Froebel*. A educadora Elisabete foi contando uma história à medida que ia pedindo para realizarem as construções. Além de ter pedido as construções da mobília do quarto e da sala, a educadora também ensinou a construção da camioneta.

Inferências e fundamentação teórica

Trabalhar com o 3.º e 4.º Dons de Froebel é bastante diferente do que quando se trabalha apenas com um Dom, pois traz uma complexidade acrescida.

Caldeira (2009b, p.285) declara que com estes dois Dons de Froebel

consegue-se uma “maior diversidade nas atividades”, pode-se realizar “diferentes construções”, trabalhar o “cálculo mental e situações problemáticas mais complexas”, proporciona um “maior equilíbrio” e permite o “desenvolvimento da criatividade.” E, esta autora ainda afirma que este material permite desenvolver na crianças determinadas capacidades e destrezas, como o “equilíbrio, construir, relacionar, ordenar, comprovar, saber contar, noção de quantidade, orientação espacial, coordenação óculo-manual, motricidade fina, concentração, atenção.” (p.285)

Fiquei bastante admirada com a facilidade com que as crianças manuseavam o material e ainda, com o empenho e interesse manifestados durante toda a aula.

Segunda-feira, 17 de janeiro de 2011

Neste dia houve reunião na Escola Superior de Educação João de Deus com os alunos dos diferentes Mestrados.

Durante a reunião, os orientadores da Equipa de Supervisão de Prática Pedagógica leram os comentários escritos sobre a nossa prestação ao longo do estágio e leram também a nossa avaliação.

Inferências e fundamentação teórica

Estas reuniões são relevantes para a nossa formação enquanto futuros docentes, pois permitem compreender o nosso desempenho no contexto educativo real. Desta forma, tomamos conhecimento dos comentários que possibilitam momentos de autoanálise crítica e permitem um progressivo crescimento profissional.

Para Alarcão e Roldão (2008, p.54), “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisão, assenta num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e os seus resultados.”, sendo este acompanhamento “um alicerce para a construção do conhecimento profissional.”

Apesar de ser uma reunião demorada foi pertinente ouvir as avaliações e as observações das educadoras onde estávamos e estagiar para assim percebermos o que as mesmas valorizavam.

Terça-feira, 18 de janeiro de 2011

A educadora Elisabete distribuiu o material Calculadores Multibásicos e trabalhou, pela primeira vez, a pares, de modo a que uma criança tivesse as peças e

as placas, enquanto a outra possuía os algarismos móveis. Trabalhou o conceito de torre maior, torre menor e os números pares e ímpares.

De seguida, a educadora contou uma história, onde realizou algumas situações matemáticas.

Após o intervalo, a educadora deu uma aula sobre o Sistema Solar. Colocou imagens no retroprojektor e, deste modo, explicou o conceito de cometa, meteoro e falou sobre os planetas e sobre o Sol. Explicou também os movimentos de rotação e translação através de uma maquete, onde era visível o planeta Terra, o Sol e a Lua.

Inferências

Para dar a aula de Iniciação à Matemática, a educadora sentou as crianças nas cadeiras, junto às mesas. Para dar uma aula de Conhecimento do Mundo, a educadora organizou o espaço, colocando as crianças sentadas nas cadeiras, em semicírculo.

As crianças de 4 anos tendem a ser bastante faladoras. Notou-se este comportamento durante a aula de Iniciação à Matemática.

A educadora Elisabete é uma pessoa muito calma, atenta, meiga, organizada e tudo o que faz reflete isso mesmo. Estas crianças normalmente não manuseiam este material, o que de certa forma explicou o seu comportamento. No entanto, perto de mim, falavam sobre o mesmo. Penso que a educadora poderia ter promovido um maior diálogo sobre as descobertas que faziam.

Sexta-feira, 21 de janeiro de 2011

Depois da aula de Educação Física e do recreio, a pedido da educadora, algumas crianças distribuíram o material Cuisenaire pelas mesas. A educadora realizou, com os alunos, a escada por ordem crescente, combinações e situações problemáticas de adição e subtração.

A Filipa, o Hugo e eu recortámos molduras em cartão.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula de Educação Física, as crianças trabalharam sobretudo o movimento, utilizando materiais como arcos, bolas, cordas, bancos, etc. Considero a Expressão Físico-Motora bastante importante no desenvolvimento das crianças, pois contribui para o seu bem-estar físico e psicológico.

Borges (1987, p.116) afirma que:

a educação do movimento cria, na alma da criança, um clima tal que ela é presa, inteiramente, criando sua personalidade, sentindo o “Eu” próprio. A criança, quando anda, não movimenta só uma perna, mas sim, toda sua inteligência, sua atenção, tudo se movimenta com ela.

O autor afirma ainda que os exercícios que as crianças realizam no âmbito da Expressão Físico-Motora têm como objetivo preparar as crianças para a vida, dando-lhes oportunidade de serem independentes e com maior organização interior.

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.58), “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global (...) de modo a permitir que todas as crianças e cada uma aprendam a utilizar e a dominar o seu próprio corpo.”

Durante essa aula, a professora conseguiu ser meiga e disciplinadora. A capacidade do educador de estabelecer uma boa relação com as crianças irá contribuir para o desenvolvimento da auto-estima e, deste modo permite à criança crescer de uma forma saudável, o que está de acordo com as Orientações atrás referidas.

Depois desta aula e devido a um conflito entre duas crianças, a educadora resolveu a situação, pedindo às crianças que fossem amigas e se ajudassem mutuamente.

Roldão e Marques (2000, p.113) “a educação para ser integral tem de ser pluridimensional, devendo promover não só a inteligência mas também os sentimentos e as atitudes.”

Cabe ao educador ajudar a resolver estes conflitos que surgem com frequência, ouvindo ambos e ajudando-os a entender que devem ser amigos.

Segunda-feira, 24 de janeiro de 2011

Lecionei uma aula durante a manhã. Expliquei às crianças o conceito de rochas e minerais. Mostrei-lhes e deixei que todas tocassem nos diferentes tipos de minerais e rochas (figura 11). Questionei-as crianças sobre as cores, formas e texturas. Falei sobre as utilidades de cada mineral e rocha, mostrando imagens.

Distribui o material 3.º Dom de Froebel e pequenos bonecos por cada criança (figura 12). Enquanto contei uma história, fui realizando construções (cama, comboio, cadeirão, cadeiras e mesa, muro baixo, muro alto) e pedindo que acompanhassem, colocando os bonecos no sítio correto das construções. Efetuei cálculos onde explorei a lateralidade, cor e noção de quantidade.

Depois do almoço, no ginásio, realizei o “Jogo dos geólogos”, onde dividi a turma em quatro grupos. O jogo consistia em uma criança de cada grupo escavar a areia, encontrar uma rocha e colocá-la num cesto.



Figura 11 – Rochas e minerais



Figura 12 – Bonecos utilizados na aula de Domínio da Matemática

Inferências e fundamentação teórica

Os Dons de Froebel são um ótimo material para a aprendizagem da matemática e permitem trabalhar vários aspetos numa só atividade.

À medida que ia contando a história, fui pedindo que fizessem algumas construções com o material. Circulei pela sala e ajudando as crianças que apresentavam mais dificuldades.

Com este material, as crianças conseguem elaborar construções de figuras do seu quotidiano, o que as motiva, pois associam algumas construções a episódios da vida real. Este material permite trabalhar, de forma lúdica, as operações aritméticas.

Moreira e Oliveira (2004, p.23) referem que “inicialmente cada Dom era utilizado para modelar formas naturais ou encontradas no quotidiano e que o seu

ponto de partida eram as histórias. Posteriormente essas construções passaram a ser utilizadas em explorações matemáticas, como operações aritméticas.”

Entreguei a cada aluno, bonecos pequenos adaptados à história para uma melhor compreensão dos cálculos matemáticos.

Segundo Hohmann e Weikart (2009, p.37) “Através da exploração as crianças respondem às suas questões e satisfazem a sua curiosidade. Nos ambientes de aprendizagem activa os adultos respeitam o desejo das crianças em explorar, reconhecendo que a exploração é uma das formas mais importantes de aprendizagem.” e complementam referindo que “os materiais que cabem nas suas mãos – botões, bonecos pequenos, peças de Lego, etc. – dão às crianças o sentido de controlo por conseguirem utilizá-los com sucesso, sem necessitarem da ajuda dos adultos. “ (p.42)

O jogo que organizei permitiu que as crianças corressem e procurassem rochas na areia. Criei regras e deixei que as crianças interagissem umas com as outras.

Gostei muito de dar esta aula e posso afirmar que o meu desempenho foi bastante melhor a vários níveis: expressão facial, ritmo, inflexões de voz e gestão do tempo.

Terça-feira, 25 de janeiro de 2011

O meu colega Hugo deu a aula. Trabalhou a pares, a representação numérica, raciocínio lógico-matemático, adições e subtrações utilizando o material Calculadores Multibásicos e algarismos móveis.

De seguida iniciou a aula de Conhecimento do Mundo, onde realizou a revisão dos conceitos de Sistema Solar, planeta, estrela e satélite natural, enquanto mostrou uma apresentação em formato digital, que simulava uma viagem ao espaço. O Hugo compôs uma maquete, com a ajuda das crianças, onde estava representado o Sistema Solar. Depois, organizou uma atividade, na qual uma criança representou o Sol e outra a Terra, demonstrando os movimentos de rotação e translação, e do dia e da noite.

Por fim, distribuiu a cada criança uma folha com a imagem de uma circunferência, que representaria um planeta e pediu às crianças que picotassem a linha que delimitava o planeta. As crianças rasgaram folhas coloridas em pedaços e colaram no planeta. Os alunos de cada mesa realizaram numa cartolina, com desenhos de estrelas, uma representação do céu. Por fim, destacaram as imagens dos planetas e colaram nas cartolinas.

Inferências

Durante o recreio, duas crianças iniciaram uma discussão devido a uma brincadeira. Fui prontamente falar com elas, tentando compreender o motivo da discussão.

Gostei bastante da aula do Hugo. Mostrou domínio com o material matemático e soube levar as crianças ao raciocínio correto. As crianças adoraram a maquete que ele construiu, pois estava bastante apelativa. O aspeto mais positivo da sua aula foi, sem dúvida, a atividade que realizou na aula de Conhecimento do Mundo.

Sexta-feira, 28 de janeiro de 2011

A Filipa deu a aula. Distribuiu o material Cuisenaire pelas crianças e questionou-as sobre o material. Pediu às crianças que realizassem a escada por ordem crescente e fez a leitura por cores e valores. Realizou várias situações problemáticas e pediu-lhes que fizessem a escada com as peças de valor par. A Filipa fez uma atividade, na qual tocava com os ferrinhos e as crianças colocavam à sua frente a peça correspondente ao número de toques dado.

Procedeu à aula de Conhecimento do Mundo. Depois de sentar as crianças em semicírculo, mostrou várias imagens dos estados do tempo (chuva, sol, neve, granizo). Falou com as crianças sobre as imagens e abordou o conceito de “tempo”. Explicou que o que vestimos e comemos está relacionado com o tempo. Falou brevemente sobre as estações do ano.

A Filipa realizou um jogo. Dividiu a turma em cinco equipas e levou-as para o exterior da sala. Colocou várias imagens espalhadas. O jogo consistia no seguinte: cada grupo escolhia um cartão e esse cartão tinha uma adivinha sobre os estados do tempo. A minha colega de estágio lia a adivinha e o grupo ter-se-ia de dirigir para a imagem correspondente à solução da adivinha. Se acertassem receberiam um ponto.

Inferências

O jogo que a Filipa organizou não era o mais adequado, pois não estava adaptado à faixa etária das crianças e não foi bem explicado. As crianças não compreenderam bem, pois as adivinhas eram um pouco complexas. Seria um jogo mais apropriado para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Penso que, no geral, a aula da Filipa foi bastante conseguida. Explorou o material matemático e foi original nos conceitos que abordou na aula de

Conhecimento do Mundo. O aspeto menos positivo da aula foi, claramente o jogo, que provocou uma desorientação e desânimo por parte das crianças.

Segunda-feira, 31 de janeiro de 2011

O Hugo deu a aula. Distribuiu o material 3.º e 4.º Dons de Froebel por cada aluno e realizou situações problemáticas de adição e subtração.

Iniciou a aula de Conhecimento do Mundo, mostrando uma imagem e conversou com as crianças sobre os constituintes das plantas. Explicou a função de cada constituinte. Depois, mostrou uma planta completa e os seus constituintes. Realizou uma atividade na qual, uma a uma, as crianças recolheram elementos espalhados pelo chão e colocaram todos os constituintes nos locais adequados das plantas. Mostrou às crianças duas flores coloridas pelo efeito de corante alimentar, explicando assim o efeito que a água assume nas plantas. Através do mesmo processo e com a ajuda das crianças, coloriu outra flor com corantes de duas cores.

O colega realizou um jogo no ginásio. Organizou a turma em quatro equipas e atribuiu uma flor a cada uma. Para isso, dispôs as crianças em fila e colocou uma flor gigante colorida, em maquete, à frente de cada equipa. O Hugo espalhou várias pétalas das diferentes cores pelo ginásio. O objetivo era que cada equipa conseguisse apanhar mais pétalas da sua cor.

Após este jogo, a turma teve uma aula de Música com o professor Paulo.

Inferências e fundamentação teórica

A imagem da planta que o Hugo mostrou era grande e colorida, o que lhe permitiu captar o interesse e a curiosidade das crianças.

Ao mostrar a flor colorida com o corante alimentar, as crianças ficaram admiradas. O Hugo deixou na sala uma flor numa jarra com corante colorida e nos dias seguintes, as crianças puderam ver o efeito da água com o corante na flor.

O jogo que organizou estava bastante apelativo e bem estruturado.

Hohmann e Weikart (2009, p.43) referem que “o tempo em grandes grupos ocupa um período do dia no qual o grupo, na sua totalidade, se junta para actividades musicais, de movimento ou para outras experiências grupais.”

As crianças gostam muito que as nossas aulas terminem com um jogo, assim como o colega fez.

Terça-feira, 1 de fevereiro de 2011

Dei uma aula ao longo da manhã. Entreguei uma caixa do material Cuisenaire a cada criança. Com esta explorei a lateralidade, cor, noção de quantidade, tamanho, ordem crescente e decrescente e efetuei, com as crianças, alguns cálculos.

Na aula de Conhecimento do Mundo sentei as crianças em semicírculo. Falei acerca dos diferentes tipos de poluição, à medida que ia mostrando imagens. De seguida, as crianças foram para o ginásio ver um espetáculo com o grupo musical “Flor-de-lis”

Após o espetáculo continuei a minha aula sobre a Poluição. Expliquei as consequências desta para o meio ambiente e mostrei-lhes um cenário de uma praia poluída. De seguida, pedi a algumas crianças que a limpassem, retirando o lixo que encontrassem.

Por fim, realizei uma atividade de Expressão Plástica, onde as crianças construíram uma maraca com materiais recicláveis. As crianças rasgaram papel e, com ele, fizeram pequenas bolinhas. De seguida, colaram-nas dentro de um retângulo de papel. Picotaram sobre as linhas desse retângulo e colaram à volta de uma embalagem fechada de iogurte vazia, que no interior tinha pedras pequenas.

Inferências e fundamentação teórica

A aula de Conhecimento do Mundo foi um pouco mais curta do que tinha planeado, pois não fui avisada previamente do espetáculo que iria decorrer.

Na área de Expressão Plástica decidi construir com as crianças uma maraca com materiais recicláveis. No Bibe Encarnado podemos e devermos criar e reciclar materiais.

Hohmann e Weikart (2009, p.22) consideram que:

a aprendizagem pela acção depende do uso dos materiais – naturais, de desperdício, objectos de casa, brinquedos e ferramentas. Este tipo de aprendizagem começa quando as crianças manipulam os objectos e usam os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas sobre esses objectos. Agir sobre objectos dá às crianças qualquer coisa de “real” para pensar e conversar com os outros. Através deste tipo de experiências “concretas” com materiais e pessoas, as crianças começam gradualmente a formar conceitos abstractos.

Rodrigues (2002, p.14) considera que “a criança gosta de pintar, desenhar, modelar, construir, experimentando os mais diversos materiais.”

Na aula de Domínio da Matemática explorei diversos conceitos e soube orientar as crianças nos cálculos. A aula de Conhecimento do Mundo foi um pouco expositiva, por isso teria sido benéfico construir, por exemplo, uma maquete.

Considero pertinente, ensinar as crianças, desde cedo, a reutilizar e reciclar. Consegui encontrar a melhor forma de o fazer, construindo um instrumento musical, o que tornou a minha aula apelativa, divertida e criativa.

Sexta-feira, 4 de fevereiro de 2011

A educadora Marta Emídio veio substituir a educadora Elisabete Almeida.

A Filipa deu a aula com o 4.º Dom de Froebel. Sentou as crianças nos seus lugares e distribuiu uma caixa deste Dom por cada criança. Apresentou à turma duas personagens: a Ana e a Maria. Foi contando uma história, realizando situações problemáticas e fez a construção da cama, do muro e do banco.

A Filipa deu a aula de Conhecimento do Mundo e de Expressão Plástica à tarde, pelo que não me foi possível observar.

Inferências e fundamentação teórica

A educadora Marta distribuiu alguns trabalhos realizados anteriormente a algumas crianças. Pediu-lhes que os arrumassem nas suas gavetas. Uma das crianças tentou arrumar a sua folha, mas devido à falta de espaço na sua gaveta e por alguns trabalhos estarem mal colocados, a criança não conseguiu colocar a folha. Passado algum tempo percebeu e acabou por conseguir colocar o seu trabalho na gaveta.

Hohmann e Weikart (2009, p. 23) declaram que:

as experiências nas quais a criança produz um efeito no mundo (ao contrário daquelas como o “ver televisão”) são cruciais para o desenvolvimento dos processos de pensamento lógico da criança porque estes evoluem por via do esforço de interpretação da informação resultante dessas experiências (...). Portanto, fica assim claro que a melhor maneira de levar as crianças a tornarem-se progressivamente melhores e mais inteligentes solucionadores de problemas é dar-lhes oportunidades de resolverem problemas que lhes interessem, ou seja, problemas que surjam das suas próprias tentativas de compreender o mundo.

Segunda-feira, 7 de fevereiro de 2011

Após a aula de Educação Física, a educadora Marta distribuiu o 3º e 4º Dom de *Froebel* pelas crianças. Realizou a construção da mobília da sala e colocou algumas situações problemáticas.

Depois da aula de Iniciação à Matemática, a educadora pediu aos alunos que se sentassem no chão e contou-lhes uma história.

Inferências e fundamentação teórica

Durante o acolhimento às crianças, todos cantaram uma canção com rimas. Ao longo do recreio observei uma criança que estava a brincar. A criança insistia em deturpar algumas palavras e os seus colegas riam-se. Além disso, tentava criar pequenas palavras que rimassem, assim como a canção cantada de manhã.

Segundo Sim-Sim *et al.* (1997, p.46):

a partir dos três anos de idade é possível detectar autocorreções articulatórias às quais se associa, um pouco mais tarde, o prazer lúdico de construir rimas, de deturpar voluntariamente palavras e de criar neologismos com a finalidade de provocar o riso. A produção de rimas é um claro indicador de sensibilidade à estrutura silábica, o qual é consubstancialmente confirmado através da grande facilidade revelada pelas crianças de quatro anos na reconstrução e segmentação silábica.

Enquanto ouviam a história, as crianças permaneceram em silêncio, atentas e curiosas.

Cury (2006, p. 132) considera que contar histórias tem determinados objetivos, tais como “(...)desenvolver a criatividade, educar a emoção, estimular a sabedoria, aumentar a capacidade de solução em situações de tensão, enriquecer a socialização.” e ainda refere que “educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade.” (p.132)

Mais uma vez constatei que através das histórias conseguimos manter a atenção das crianças.

Terça-feira, 8 de fevereiro de 2011

A educadora Marta entregou um envelope com o material Tangram (figura 13) a cada aluno. Colocou num quadro, as peças devidamente organizadas de modo a formar várias figuras e pediu às crianças para as representarem da mesma forma. Depois de todas as crianças as conseguirem representar, a educadora distribuiu uma folha de papel com a imagem do *Tangram*. As crianças pintaram a imagem e picotaram-na. Por fim, formaram um quadrado com as peças e colaram-no numa folha de papel branco e arrumaram o trabalho nas respetivas gavetas.

Por fim, antes do almoço, a docente distribuiu alguns livros pelas crianças.



Figura 13 –Tangram

Inferências e fundamentação teórica

A educadora, ao longo da aula pediu a ajuda de algumas crianças para distribuírem o material pelos colegas, como as canetas para picotar. É curioso, pois todas as crianças sabem onde estão os materiais que necessitam.

Ao entregar os livros às crianças, a educadora permitiu que elas tentassem ler e interpretassem o livro à sua maneira. Como já referi, o contacto com os livros desde o Pré-Escolar é muito importante, por isso considero positivo este momento que a educadora lhes proporcionou, no qual leram o livro (através de texto ou imagens) e partilharam-no com as outras crianças.

Teberosky e Colomer (2003, p.119) afirmam que “a participação em actividades de manipulação de material (...) influi no sentido de que a criança pré-escolar chega, inclusive, a desenvolver preferências entre livros, bem como critérios para a sua selecção.”

Para Deus (1997, p.7), “ler é interpretar as mensagens emitidas pelas variadas e diversas formas de expressão” .

Neste caso também funcionou como divertimento e momento para conversarem com os amigos.

Sexta-feira, 11 de fevereiro de 2011

Depois da aula de Educação Física, a educadora Marta pediu ao Hugo para distribuir o material Geoplano (figura 14) por cada criança e pediu-me para distribuir os elásticos por casa mesa. A educadora pediu às crianças que formassem várias figuras geométricas com determinados furos. Por fim, pediu-lhes que realizassem um desenho livre.

Antes do almoço, a educadora entregou um fantoche a cada criança, para brincarem.



Figura 14–Geoplano

Inferências e fundamentação teórica

É inquestionável a importância da Educação Física no desenvolvimento da criança.

Segundo Serrano (2002, p.12), a Educação Física serve para “facilitar a educação corporal, desenvolvendo os músculos e as articulações, melhorando o funcionamento dos pulmões e do coração, contribuindo para uma atitude corporal correta e para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal.”

Sanches (2007, p.9) considera que os “tempos de atividade motora não são apenas a ocasião de satisfazer as necessidades das crianças se mexerem, mas são também um momento de verdadeira aprendizagem” e, ainda refere que contribuem para a “apropriação de conhecimentos, de saberes e de métodos partilhados com outras áreas disciplinares” (p.127)

O recreio é um período do dia bastante importante para as crianças, pois podem brincar e conviver umas com as outras e não posso deixar de referir que adoram quando este momento chega, pois depois do que fizeram, o recreio foi merecido.

A educadora, ao entregar um fantoche a cada criança, deu-lhes a oportunidade de brincarem ao “faz-de-conta”, de se colocarem no papel de uma personagem e de exteriorizarem as suas vivências e emoções. É fundamental que os educadores tenham conhecimento da importância desta exteriorização, na medida em que podem, e devem, auxiliar as crianças no desenvolvimento da expressão dramática, através de diversas atividades criadas dentro da sala de aula ou até mesmo no exterior dela.

A importância de brincar ao “faz-de-conta” e da expressão dramática no desenvolvimento da criança é inquestionável. As crianças, ao perseguirem as suas intenções, envolvem-se em interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico.

Para Hohmann e Weikart (2009, p.494) essas interações “levam as crianças a fazer-de-conta, a desempenhar diversos papéis, a brincar com a linguagem, a

construir relações, tanto com crianças como com adultos, a expressar criatividade através do movimento, da canção, da contagem."

Gostei muito de ver as crianças a brincarem ao faz de conta e a imitarem-se umas às outras.

Segunda-feira, 14 de fevereiro de 2011

A educadora distribuiu algumas palhinhas por cada criança e, através deste material, trabalhou contagens com elas e realizou algumas questões matemáticas, como por exemplo "Eu tenho três palhinhas. Se juntar outras duas, com quantas palhinhas fico?".

Depois do intervalo a educadora realizou um trabalho com as crianças com imagens do dominó, numa folha de papel.

Inferências e fundamentação teórica

Na realização do trabalho com imagens do dominó, a maioria das crianças teve dificuldade em compreender o que era pretendido. A educadora tentou ajudar todas, explicando e incentivando-as. Estimulou a auto-confiança, motivando-as e elogiando-as quando conseguiam realizar o trabalho corretamente.

Moreira e Oliveira (2004, p.119) declaram que "as crianças têm a noção de quantidade, reconhecendo facilmente quando há muitos e poucos objectos numa colecção. Na educação pré-escolar procura-se que as crianças expandam esta intuição quantitativa estabelecendo comparações entre objectos de duas colecções."

Na minha opinião a educadora deverá repetir esta estratégia mais vezes, por forma a conseguir que as crianças entendam esta relação.

Terça-feira, 15 de fevereiro de 2011

O Hugo e eu distribuimos o material Geoplano pelas crianças. A educadora Marta pediu-lhes para construírem as mesmas figuras geométricas que ia construindo com o seu material.

Inferências e fundamentação teórica

Durante o recreio, algumas crianças que brincavam, escreviam num bloco de notas, como se anotassem os pedidos de um restaurante e fingiam que estavam a vender gelados.

Ao brincar, as crianças acedem ao mundo do faz-de-conta, dando asas à imaginação.

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a, p.49), “brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem.”

As mesmas autoras defendem que “a área do faz de conta precisa de assumir a urgência do brincar e permitir às crianças que os objetos e situações sejam ocasiões de elas criarem realidades.” e ainda ressaltam a necessidade de criar mundos destinados às crianças, nos quais “os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação com o referente.” (p.48)

Foi muito bom ter presenciado este momento das crianças pelo que vi e pelo facto de ficar a conhecê-las melhor, por forma a estabelecer uma melhor relação pedagógica.

Sexta-feira, 18 de fevereiro de 2011

A educadora contou uma história.

Dei a aula surpresa com o 3.º e 4.º Dons de Froebel para as orientadoras da Equipa de Supervisão de Prática Pedagógica. Fui contando uma história, realizei várias situações problemáticas e pedi-lhes que fizessem a mobília do quarto. Como tinha disponíveis bonecos de papel, utilizei-os durante a minha aula, de modo a facilitar o cálculo e o raciocínio.

Depois da minha aula tivemos a reunião de Prática Pedagógica, onde falámos sobre a aula programada da estagiária Teresa, no bibe azul B e sobre a minha aula surpresa.

Inferências e fundamentação teórica

A minha aula surpresa teve de ser dada na sala do 2.º ano. As cadeiras e as mesas não eram adaptadas para crianças do bibe encarnado. Além disso, o facto de estarem num espaço novo distraiu um pouco as crianças. Apesar destas limitações, julgo que a aula foi bem conseguida.

De acordo com Bach (2001, p.20) “ (...) nenhuma aprendizagem verdadeira pode efectuar-se num clima de trabalho desfavorável, tanto mais se esta aprendizagem se efectua essencialmente a partir dos trabalhos dos alunos e,

sobretudo, se de uma forma ou de outra, estes últimos se implicam nas suas produções!”

O mesmo autor defende ainda que “ (...) para que aceitem confiar-se, os alunos devem poder beneficiar de condições de trabalho óptimas, porque sem um envolvimento favorável não há criatividade possível.” (p.20)

Na reunião de Prática Pedagógicas falámos sobre a minha aula e a da colega. Estas reuniões são bastante importantes, na medida que me permite fazer um *feedback* da mesma, ouvindo a opinião e sugestões das orientadoras e das minhas colegas que assistiram à aula. As reuniões permitem-me refletir sobre a minha prestação ao longo da aula e encontrar, desta forma, as melhores estratégias para que, numa atividade futura consiga melhorar o meu desempenho.

Este foi o meu último dia de estágio no pré-escolar e irá começar uma nova etapa. Faço um balanço muito positivo do estágio nos três bibes. Nas três salas aprendi muito com as crianças, a lidar com diversas situações, a ser flexível face à mudança de atitudes e a situações inesperadas. Aprendi estratégias bastante inovadoras e divertidas, de modo a tornar as aprendizagens mais enriquecedoras. O estágio no Bibe Encarnado (4 anos) foi, sem dúvida o que mais gostei. Com eles podemos realizar imensas atividades que me cativam, que serão demasiado complexas para o Bibe Amarelo e, talvez, demasiado simples para o Bibe Azul.

No entanto, o estágio nos três bibes tornou-me uma pessoa mais enriquecida, com mais conhecimentos acerca das crianças e de estratégias.

1.4. 4.^a Secção – 3.^o ano B

Estagiei no 3.^o ano B, de 14 de março de 2011 até ao dia 13 de maio do mesmo ano. A professora cooperante chama-se Margarida Oliveira.

1.4.1. Caracterização da turma

De acordo com as informações fornecidas pela professora da sala, posso afirmar que a turma é constituída por vinte e um alunos, onze do sexo masculino e dez do sexo feminino e, em média, têm 8 anos (feitos até dezembro). Vinte alunos frequentam o Jardim-Escola desde o Bibe Amarelo (3 anos) e um desde o 2.^o ano de escolaridade. Na turma há seis alunos que revelam dificuldades de aprendizagem. De

uma forma geral, a turma revela maior interesse pelas áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

As maiores dificuldades sentidas pelos alunos ao nível das aprendizagens são o cálculo e a ortografia. Há, ainda, quatro alunos com problemas comportamentais.

Catorze alunos vivem em ambientes familiares estruturados e sete vivem com famílias monoparentais.

Estas crianças pertencem a um nível sócio-económico médio/alto e os seus pais possuem, na sua grande maioria, formação Superior/Mestrado.

1.4.2. Caracterização da sala

A sala do 3.º B está localizada no piso superior do Jardim-Escola. Tem doze mesas retangulares e cada mesa tem, junto a ela, duas cadeiras. É uma sala bastante espaçosa, arejada, pois tem várias janelas por onde entra luz natural. Tem vários trabalhos afixados nas paredes que foram realizados pelos alunos. A sala tem acesso direto ao ginásio.

De acordo com Zabalza (1998, p.124) “a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui (...) uma mensagem curricular.”, pois “reflecte o momento educativo.”

Debes, citado por Jensen (2002, p.65) refere que a decoração da sala de aula pode “ajudar os alunos a sentirem-se mais seguros, confortáveis e a acompanharem a aprendizagem.”

A professora preocupa-se com a decoração da sala e transmite esse gosto aos seus alunos.

1.4.3. Horário

O horário do 3.º ano está distribuído mediante as necessidades das crianças e a organização curricular prevista para este ano do ensino básico, conforme se pode ver na figura 15.

3º ano B
2010/2011

Horário

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h00m 10h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h00m 11h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h00m 11h30m	----- Tempo de jogos -----				
11h30m 13h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13h00m 14h30m	----- Almoço/Recreio -----				
14h30m 15h30m	Estudo do Meio	Música (14h30/15h20)	História de Portugal	Computadores/ Biblioteca	História de Portugal
15h30m 16h30m	Educação Física	Clube de ciência (15h30/16h30)	Estudo do Meio	Trabalhos Manuais	Inglês
16h30m 17h00m	Área de Projeto Arrumar trabalhos	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Trabalhos Manuais	Assembleia de Turma
17h00m	----- Lanche -----				

Figura 15 – Horário do 3.º ano B

1.4.4. Rotinas

As rotinas do 1.º ciclo são bastante diferentes das do Pré-escolar. As crianças do 1.º ciclo são acolhidas no ginásio até às 9h. Vão à casa de banho com a professora e, de seguida, vão para a sala. A professora do 3.º ano B faz a correção do trabalho de casa até às 9h 30m. Às 11h, a turma vai para o recreio. Vão à casa de banho às 11h 30 m e regressam à sala. Às 13h almoçam.

Durante este momento de prática pedagógica o meu grupo de estágio foi constituído pelo Hugo, o João e por mim.

1.4.5. Relatos diários

Segunda-feira, 14 de março de 2011

As crianças leram o texto *O Tiago e os seus amigos*. Depois de todos terem lido uma parte do texto em voz alta, a professora pediu a algumas crianças para resumirem o texto, oralmente. Entregou uma proposta de trabalho a cada criança com perguntas de interpretação do texto e questões de análise gramatical. Após os alunos terem terminado todos os exercícios, a professora organizou um jogo. Ao iniciá-lo, a professora colocou uma música a tocar, deu um peluche à turma e tinham que passá-

lo uns aos outros. Quando a música parava, o aluno que tivesse o peluche na mão, retirava um cartão à escolha, que continha uma frase. Depois do aluno ler o seu cartão, a professora Margarida colocava uma questão de análise gramatical. O jogo terminou quando os cartões acabaram.

Depois do intervalo, as crianças realizaram uma proposta de trabalho com diversas situações problemáticas.

Após a proposta de trabalho de matemática estar terminada, a professora chamou alguns alunos, um a um, para escolherem um sólido geométrico, em madeira, e enunciarem as suas características. A turma teve que descobrir através das mesmas, qual tinha sido o sólido geométrico escolhido.

Inferências e fundamentação teórica

Depois de lerem o texto, os alunos tentaram resumi-lo, com as suas próprias palavras. Resumir um texto carece de atenção, memória e domínio da linguagem.

A professora entregou uma proposta de trabalho, de modo a trabalhar a interpretação do texto. As questões de interpretação estavam ordenadas conforme o texto e, assim, a docente ajudou os alunos a terem um fio condutor no pensamento.

De acordo com Glasson (2000, p.143):

acontece muitas vezes nos manuais escolares que as perguntas sobre as narrativas não formam um todo. Nesse caso, é impossível encontrar, a partir dessas perguntas, um fio condutor, uma lógica, que permita aos alunos terem uma representação coerente de toda a história. A utilização da gramática da narrativa, como grelha para se fazerem perguntas sobre um texto narrativo, tem a vantagem de centrar a atenção dos alunos nos elementos importantes da história e de facilitar, assim, o reconto.

O mesmo autor declara ainda que:

a habilidade de resumir é frequentemente solicitada na vida quotidiana de cada um de nós, como adultos, temos muitas vezes de resumir um livro, uma peça de teatro ou um filme, se não por escrito ou mesmo oralmente. Na escola, os primeiros contactos dos alunos com o resumo decorrem, por um lado, da obrigação de resumir livros e, por outro, de efectuar trabalhos documentais sobre um tema em particular (animais, plantas, grupos de cantores). (p.115)

Gostei do jogo que a professora organizou, de modo a trabalhar a análise gramatical. Tornou a aula enriquecedora, apelativa e divertida.

No decorrer da atividade com os sólidos geométricos, a professora mostrou ser muito carinhosa, afetuosa e paciente com as crianças. Segundo Alarcão (2009, p.46) “as crianças que desenvolvem uma auto-imagem positiva e sentido de competência e

valor próprio são aquelas que experienciaram ao longo da infância relações calorosas de amor incondicional.”

Ao longo da manhã notou-se que a professora valorizava a opinião dos alunos sobre diversos assuntos e, quando respondiam a alguma questão de forma acertada, esta dava sempre um reforço positivo, que reconfortava, claramente, os mesmos.

A autora atrás referida comenta que “os seus familiares ou outros cuidadores/educadores/professores ao transmitirem-lhes que são valorizados por eles, ensinam-lhes a valorizar-se a si próprios.” (p.46)

A relação que esta professora promove com os alunos é muito boa e verdadeira.

Terça-feira, 15 de março de 2011

Neste dia, os pais dos alunos do 3.º ano B assistiram às aulas. Começaram a aula com a correção dos trabalhos de casa, revendo também a conversão de medidas de comprimento.

Às 9h 30m, os alunos leram o texto *O amigo de Joana*, de Sophia de Mello Breyner. Após esta leitura, a turma realizou a análise gramatical do mesmo, através de um jogo. Cada criança tirou uma bola de um saco, a que correspondia um número. No quadro interativo estavam vários números coloridos. As crianças carregaram naquele número que lhes tinha saído na bola, surgindo, assim, a questão.

Após o intervalo, os alunos realizaram uma proposta de trabalho com diversas situações problemáticas. Depois de terminarem, a docente organizou um jogo com as crianças idêntico ao do dia anterior. A professora escolheu um aluno que selecionou um sólido geométrico. Escondeu-o e mencionou as características do sólido escolhido, para que a turma o descobrisse.

Inferências e fundamentação teórica

É importante referir que todos os pais presentes participaram nas atividades dos alunos.

Vários investigadores confirmam que “uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, (...) e promove o rendimento escolar dos alunos.” (Estanqueiro, 2010, p.111)

É fundamental que os pais participem, no que puderem, nas atividades dos seus filhos, seja no interior ou exterior da escola.

Segundo Bronfenbrenner (1998), citado por Reis (2008, p.46) “uma criança para se desenvolver necessita de um envolvimento estável de um ou mais adultos, implicando atenção e actividades conjuntas - *care and joint activity* - com a criança.”

O jogo de Língua Portuguesa estava apelativo e, desta forma, mais divertida, as crianças responderam às questões relacionadas com o texto.

No recreio, um aluno falou com a mãe sobre um episódio de publicidade visto na televisão.

Cury (2006, p. 29) comenta que “os pais que não ensinam os seus filhos a ter uma visão crítica da publicidade, dos programas de televisão e da discriminação social transformam-nos em presas fáceis do sistema predatório.”

Enquanto as crianças estavam no recreio, um encarregado de educação dirigiu-se à professora e falaram, brevemente, sobre o progresso do seu educando.

Para Silva (1996, p. 23):

(...) o contacto com as famílias permite aos professores um melhor conhecimento do aluno, o que se pode traduzir no entendimento de situações e atitudes que de outro modo se poderiam tornar um pouco inteligíveis e, inversamente, o contacto com a escola pode ajudar as famílias a compreenderem melhor os processos internos daquela. O estreitamento de relações entre a escola e as famílias provoca geralmente um melhor conhecimento mútuo, eliminando, assim, barreiras, aliviando tensões, reduzindo resistências.

Sexta-feira, 18 de março de 2011

A professora corrigiu os trabalhos de casa.

Às 9h 30m o João deu a aula na área de Língua Portuguesa, realizando a leitura e interpretação de um texto de António Torrado. Na área da Matemática, o João deu estatística. Utilizou o texto anteriormente lido, analisando-o e realizando cálculos de estatística. Na área de Estudo do Meio, o colega falou sobre as plantas, com o apoio de imagens no quadro interativo.

Inferências e fundamentação teórica

O João utilizou o mesmo texto para dar as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. Desta forma, intercalou os temas e fez uma passagem suave de uma área para a outra.

Numas das aulas, um aluno teve comportamentos não adequados. Conversou, falou alto e não esperou pela sua vez para responder. O meu colega de estágio chamou-o à atenção, comentando o seu comportamento, mas a criança fez um

comentário desapropriado. Mesmo assim, o João não desistiu, falou calmamente com ele e convenceu-o a portar-se melhor.

Cury (2006, p. 97) refere que“ (...) por trás de cada aluno arredoio, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afecto.”

Na aula de Estudo do Meio, a maioria das crianças quiseram participar e mostrar ao João que sabiam muitas curiosidades acerca desse tema.

Segunda-feira, 21 de março de 2011

Neste dia houve reunião de Estágio Profissional na Escola Superior de Educação João de Deus com os orientadores da Equipa de Supervisão de Prática Pedagógica. Todas as turmas de Mestrado estiveram presentes. Foi feito um balanço do estágio ao longo do semestre.

Terça-feira, 22 de março de 2011

A professora, como é habitual, começou a aula a corrigir os trabalhos de casa.

O João teve a aula assistida pelas professoras da Equipa de Supervisão de Prática Pedagógica. Na área de Língua Portuguesa realizou a leitura e interpretação de um texto. De seguida, falou sobre a balança decimal, através de uma apresentação em *Powerpoint*. Também em *Powerpoint*, o João explicou em que consiste a Cadeia Alimentar, mostrando imagens à medida que explicava o conceito e o exemplificava.

Inferências e fundamentação teórica

De manhã, a professora perguntou a um aluno se tinha falado com o encarregado de educação sobre o comportamento no dia anterior. A criança manteve-se em silêncio, olhando para o chão. Rapidamente, a docente percebeu que o aluno não tinha conversado com a sua mãe.

Perrenoud (1995, p.112) relata que:

(...) a criança intervém selectivamente e activamente na comunicação entre professor e pais, que pode ou não pedir para participar nos encontros. Se está presente, a sua participação nem sempre se coaduna com as expectativas dos adultos: por vezes, a criança permanece mais silenciosa ou passiva so que se desejaria, enquanto que, noutras circunstâncias, intervém sem que a tenham convidado para tal e de uma forma que contraria ou desconcerta os adultos. Quando se lhe confia uma mensagem, joga também com os seus trunfos. Por vezes, esquece, censura ou inventa. E a criança pesa sobretudo na interpretação das mensagens de que está encarregada no sentido de servir os seus interesses do momento (...).

Os pais e professores devem estar atentos e não deixar que a criança controle a situação.

Sexta-feira, 25 de março de 2011

A professora Margarida pediu a alguns alunos para corrigirem os trabalhos de casa ao quadro.

Depois da correção terminada, a docente pediu a três crianças que distribuíssem os dossiês dos alunos. Depois de todos terem o seu dossiê distribuiu vários trabalhos corrigidos e pediu a outros alunos que arrumassem os dossiês novamente.

Após o recreio, a professora explicou como se calcula a área do paralelogramo e realizou situações problemáticas sobre o tema.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta turma é notório o trabalho que a professora faz com os alunos, ao promover a organização e arrumação dos trabalhos pelos próprios.

Durante a aula de Matemática, os alunos mantiveram-se atentos e em silêncio. Enquanto a docente estava a explicar a área do paralelogramo e as situações problemáticas, foi pedindo a participação das crianças.

Sim-Sim *et al.* (1997, p.26) comentam que:

(...) é função da escola ensinar os alunos a saber ouvir, a prestar atenção ao interlocutor, a identificar com clareza o essencial da mensagem, a apreender o fio condutor de uma exposição, a identificar os pontos críticos de um argumento e a participar de forma apropriada e eficaz numa discussão em grupo.

A professora Margarida sabe manter e promover muito bem estas atitudes, inculcando-as nos seus alunos em todas as situações vivenciadas na escola.

Segunda-feira, 28 de março de 2011

A professora corrigiu os trabalhos de casa, oralmente. De seguida, os alunos realizaram um exercício ortográfico. À medida que a professora ditou o texto, as crianças escreveram-no. Em seguida, os alunos fizeram a interpretação e a análise gramatical do mesmo.

Depois do recreio, a docente fez a chamada oral de tabuada. Os alunos resolveram, ainda, situações problemáticas de passagem de números incomplexos a complexos.

Inferências e fundamentação teórica

De manhã, a professora dialogou com os alunos sobre o que tinham feito no fim de semana.

Sampaio (1996), citado por Curto (1998, p.26) refere que “os professores necessitam de criar espaços de diálogo nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afectiva.”

Teixeira (1995), citado pelo autor atrás referido declara que é fundamental “estabelecer, cultivar e desenvolver uma boa comunicação conducente a uma desejável relação pedagógica entre professores e alunos.” (p.21)

Um dos alunos contou uma atividade que tinha realizado e um colega riu-se dele. A professora questionou a atitude e apelou ao respeito e solidariedade entre os alunos. Bach (2001, p.79) considera que “ cada um deve poder emitir livremente a sua ideia, sem que ninguém pronuncie nem qualquer reserva, nem qualquer juízo.”

É fundamental que o professor promova o diálogo por forma a promover uma boa relação pedagógica.

Terça-feira, 29 de março de 2011

A docente fez a correção dos trabalhos de casa e uma breve revisão para o teste de Língua Portuguesa. Após a revisão feita e o esclarecimento de dúvidas, os alunos iniciaram a realização da prova escrita de Língua Portuguesa.

A professora organizou a turma em quatro grupos e, no chão, pintaram um cenário sobre a poluição na floresta.

Depois, os meus colegas de estágio e eu tivemos reunião de Prática Pedagógica no Jardim-Escola, na qual foram comentadas as aulas dadas pelos estagiários.

Inferências e fundamentação teórica

Considero pertinente haver uma breve revisão sobre os conteúdos da prova. Desta forma, os alunos sentiram-se motivados e confiantes.

Para saber se os alunos entenderam os conteúdos abordados, a docente procedeu à realização de uma prova de avaliação escrita.

Perrenoud (1995, p. 121) afirma que:

quando o professor pensa que o número suficiente de alunos compreendeu ou aprendeu determinada matéria, interroga-os oralmente ou faz-lhes uma prova escrita. Esta avaliação, independentemente do facto de ser formalmente comunicada aos alunos ou aos pais, permite ao professor “voltar a página” e abordar um novo capítulo do programa.

Quando a docente procedeu à escolha dos grupos, para a realização do trabalho acerca da poluição, alguns alunos não quiseram pertencer aos grupos escolhidos. Assim, professora dirigiu-se a todos os grupos e atribuiu uma tarefa para cada um.

Segundo Lopes e Silva (2009, p.23):

às vezes, os alunos negam-se a participar num grupo cooperativo ou não sabem como contribuir para um bom desenrolar do trabalho em grupo. O professor pode ajudar a resolver e a prevenir esse problema, atribuindo a cada elemento do grupo um papel concreto que deverá desempenhar dentro do grupo.

Penso que a professora conseguiu alcançar o objetivo principal desta atividade: aprenderem a trabalhar em grupo.

Sexta-feira, 1 de abril de 2011

Neste dia dei uma aula. Comecei por explicar aos alunos o conceito de palavras homónimas, homógrafas e homófonas, dando exemplos através do quadro interativo. Depois, distribuí por cada criança, um cartão que continha um número e duas frases (figura 16).



Figura 16 – Cartões utilizados na aula de Língua Portuguesa

Esses números podiam ser vistos no quadro interativo. Todas as crianças, uma a uma, carregaram no seu número correspondente, aparecendo assim as frases e uma questão sobre o tema anteriormente falado.

Depois do jogo, expliquei aos alunos o conceito de múltiplos de um número e realizei novamente outro jogo. Dividi a turma em quatro grupos e distribuí envelopes com algarismos móveis. Pedi a algumas crianças para que retirassem uma bola de uma caixa. Todas as bolas continham um número diferente. O número inserido na bola retirada determinava o número onde teriam de descobrir os seus múltiplos, utilizando os algarismos móveis. Ganhavam as equipas que o conseguissem fazer correta e o mais rapidamente possível. Após este jogo, distribuí uma proposta de trabalho de Matemática, por cada um e eles realizaram-na individualmente, e depois em conjunto – turma.

A seguir, com o apoio do quadro interativo, abordei o tema dos répteis, explicando o conceito, contando algumas curiosidades sobre estes animais e mostrando algumas imagens. Depois, entreguei uma proposta de trabalho e um envelope que continha imagens de animais, por cada aluno. Na proposta de trabalho, os alunos colaram numa folha apenas as imagens dos répteis.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos gostaram bastante dos jogos de Língua Portuguesa e de Matemática. Através destes abordei os conteúdos pretendidos e, desta forma, os alunos interiorizaram melhor aquilo que lhes foi ensinado. No decorrer dos jogos puderam aplicar os conhecimentos aprendidos e visualizar vários exemplos. No jogo de Língua Portuguesa, todos os alunos saíram do seu lugar e dirigiram-se até ao quadro interativo. Ao longo de uma manhã de aulas é necessário que haja movimento e as crianças não permaneçam sempre sentadas. No jogo de Matemática apelei à competitividade, de modo a que as crianças se empenhassem nas tarefas e estivessem mais motivadas e atentas.

Ao trabalharem em grupo no jogo de Matemática, os alunos empenharam-se e cooperaram uns com os outros.

Segundo Dinis (s/d, p.21) o trabalho de grupo “é uma metodologia de trabalho que coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, de agir e de reagir e requer a colaboração de todos os elementos do grupo.”

Durante a aula de Matemática, um aluno estava desatento. Questionei-o várias vezes, de modo a captar o seu interesse, mas por vezes não foi o suficiente. A

professora chamou a sua atenção e a criança melhorou o comportamento, demonstrando assim, ter mais respeito pela professora do que por mim.

Quando iniciei a aula de Estudo do Meio, as crianças mostraram-se bastante participativas e interessadas no tema. Devido ao entusiasmo, todas queriam falar, contar as suas experiências e colocar perguntas, o que gerou algum barulho na sala. Julgo que poderia ter sido mais disciplinadora, não deixando que as crianças falassem sem lhes dar a palavra.

Tentei sempre colocar questões aos alunos, de modo a fazê-los pensar e refletir.

De acordo com Cury (2006, p.127):

a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o stresse positivo, e este stresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores e não repetidores de informações. A exposição interrogada conquista primeiro o território da emoção, depois o palco da lógica e, em terceiro lugar, o solo da memória. Os alunos ficam supermotivados, tornam-se questionadores (...).

O mesmo autor ainda afirma que “se os alunos estão na escola durante quatro anos como meros ouvintes de informação, eles deixam de ser questionadores do mundo e de si mesmos e tornam-se espectadores passivos.” (p.127)

Durante o recreio, um grupo de rapazes brincaram, imitando personagens de uma série televisiva.

Cury (2006, p. 60) defende que a “ televisão mostra mais de sessenta personagens por hora com as mais diferentes características de personalidade. Polícias irreverentes, bandidos destemidos, pessoas divertidas. Essas imagens são registadas na memória e competem com a imagem dos pais e professores.”

Sempre que posso gosto de interagir com as crianças no recreio, ou simplesmente ficar a observá-las. Desta forma, estreito um pouco mais a relação com elas.

Segunda-feira, 4 de abril de 2011

O Hugo lecionou uma aula. Explicou o conceito de determinante numeral fracionário e multiplicativo e deu alguns exemplos. Realizou uma atividade, com o apoio do *Powerpoint*, onde as crianças identificaram e classificaram determinantes fracionários e multiplicativos.

Na área de Matemática, o meu colega de estágio contou uma história, colocou situações problemáticas e resolveu-as com os alunos.

Falou sobre as características dos anfíbios e entregou um “cartão de identidade” a cada aluno. Através de um cenário interativo, mencionou as especificidades de cada espécie pertencente à classe, enquanto as crianças iam preenchendo os cartões.

O Hugo organizou as crianças em quatro grupos e realizou um jogo, no qual colocou questões relativas aos anfíbios a cada equipa.

Inferências e fundamentação teórica

O Hugo preparou, para a aula de Língua Portuguesa, uma apresentação bastante apelativa e cativante para os alunos.

A aula de Matemática foi um pouco monótona. Penso que os poderia ter incentivado mais.

Ao longo da aula de Estudo do Meio, o Hugo procurou escutar as experiências e observações dos alunos relativas ao tema.

Para Antunes (2001, p.254), “mais do que impor temas, o professor procura maximizar as oportunidades de os alunos aprenderem a partir dos seus interesses, gostos e motivação, procurando sempre relacionar o mais possível os assuntos com as suas histórias de vida.”

No decorrer do jogo dos anfíbios, o Hugo chamou um aluno com algumas dificuldades de aprendizagem para responder a uma questão. A criança respondeu corretamente e ficou, visivelmente feliz. Julgo que o meu colega conseguiu elevar um pouco a auto-estima e confiança desta criança.

Bach (2001, p.21) comenta que se deve “acreditar no aluno, nas suas possibilidades e dar-lhes confiança nas suas próprias capacidades.”

Hohmann e Weikart (2009, p.68) defendem que:

a auto-confiança é a capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações e contribuições positivas para a sociedade. A auto-confiança é o centro do orgulho em si próprio que apoiará as crianças na altura em que surgirem dificuldades e conflitos a que estarão inevitavelmente sujeitas durante a sua vida. A auto-confiança desenvolve-se quando as crianças vivem em contextos que as apoiam – desenvolvendo as suas capacidades e interesses e dando-lhes oportunidades para experimentar sucesso.

Terça-feira, 5 de abril de 2011

A docente procedeu à correção dos trabalhos de casa.

Depois do recreio, lecionou uma aula com o material 5.º Dom de Froebel e realizou a construção da igreja. Em seguida, usou o material para realizar algumas situações problemáticas.

A professora entregou uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa a cada aluno e colocou um CD de música a tocar. As crianças realizaram a proposta de trabalho relacionada com a família de palavras e a área vocabular.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos manipularam as peças do material 5.º Dom de Froebel e, com elas, calcularam e acompanharam o raciocínio de várias situações problemáticas.

Caldeira (2009b, p.302) considera que este material matemático tem um enorme interesse pedagógico, pois promove o “equilíbrio, lateralidade, noção espacial, contagem, raciocínio lógico, cálculo mental, números racionais, situações problemáticas, construções e criatividade.”

As músicas do CD eram calmas, tranquilizantes e relaxantes.

Cury (2006, p.121) diz que:

se a emoção determina a qualidade do registo, quando não há emoção a transmissão da informação gera dispersão nos alunos, em vez de prazer e concentração. Se houver música ambiente dentro da sala de aula, de preferência música suave, o conhecimento seco e lógico transmitido pelos professores de Matemática, Física, Química ou Línguas ganha uma dimensão emocional.

Sexta-feira, 8 de abril de 2011

O João deu a aula de Língua Portuguesa. Com a turma, fez a leitura e interpretação de um texto escrito pelo rei D. Dinis.

Abordou o tema das frações através do material 5.º Dom de Froebel, fazendo a construção do castelo.

Por fim, entregou um “Bilhete de Identidade” por cada criança, que foram preenchendo à medida que o João falava sobre o rei D. Dinis, através de uma apresentação em *Powerpoint*.

Inferências e fundamentação teórica

O João iniciou a aula realizando a leitura modelo. É importante, pois facilita a compreensão do texto. Explorou um texto antigo, escrito pelo rei.

Fabregat e Fabregat (1989, p.50) consideram que:

os textos históricos ajudam, juntamente com o resto dos trabalhos práticos propostos, a captar a mentalidade da época estudada. (...) Os textos distribuídos aos alunos para comentar podem ser da época que se estuda, o que lhes dará um grande valor, ou actuais, referidos a uma época de que não existe documentação escrita.

De acordo com estes autores na análise interna de um texto histórico “devem-se estudar dois aspectos: o conteúdo; e a situação do texto na sua época histórica.” (p.52)

Na área de Matemática, o João enganou-se na construção do castelo. Poderia ter projetado a imagem da construção no quadro. Durante a aula o João preocupou-se mais com a realização da construção do que com os conteúdos que se propunha a dar.

Julgo que o material matemático que utilizou foi o ideal para falar sobre as frações.

Caldeira (2009b, p.302) informa que o 5.º Dom de Froebel “permite uma ampliação significativa dos conhecimentos das crianças sobre números racionais (...) e dos fraccionários.”

Esta autora refere também que “o ensino básico inclui actividades que ajudam os alunos a compreender as fracções e os decimais, a explorar as suas relações e a construir conceitos de ordem e equivalência.” (p.303)

A realização do Bilhete de Identidade do rei foi uma boa ideia, pois as crianças mostraram logo mais interesse e atenção.

Segunda-feira, 11 de Abril de 2011

Por estarmos no período de férias da Páscoa, alguns professores tiveram *roulement*. As crianças, na sala, jogaram jogos eletrónicos e jogos tradicionais.

Inferências

Ao longo da manhã pude perceber que a maioria das crianças preferia e trazia de casa jogos eletrónicos.

Terça-feira, 12 de abril de 2011

À semelhança do dia anterior, os alunos realizaram atividades livres.

Sexta-feira, 15 de abril de 2011

Hoje foi o último dia de *roulement*. Os meus colegas de estágio Hugo, João, Jani, Patrícia e Ana e eu organizámos vários jogos com as crianças. O primeiro jogo baseava-se na colocação de várias perguntas de cultura geral aos alunos e, depois, organizámos jogos tradicionais.

Inferências e fundamentação teórica

Os jogos tradicionais permitiram que todos os alunos pudessem partilhar experiências e vivenciassem momentos de descontração, prazer e aprendizagem.

Segundo Pinto (2001, p.131) “a necessidade de despertar para a consciência democrática e para os seus modos de convivência participada obrigou a pensar em estratégias susceptíveis de, intencionalidade, proporcionar um estar comunitário que fosse em si mesmo uma experiência.”

Foi muito bom ter participado e organizado estes jogos para os alunos e ver a sua enorme alegria.

Segunda-feira, 2 de maio de 2011

Neste dia lecionei uma aula. Realizei a leitura e interpretação do texto *D. Afonso IV, rei de Portugal* e, depois, procedi à análise gramatical do mesmo. De seguida, realizei com os alunos uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa.

Através de uma apresentação em *Powerpoint*, falei acerca da vida e do reinado do rei D. Afonso IV. Formei quatro equipas e atribuí-lhes uma cor. Cada equipa encontrou na sala, os cartões da sua cor, que continham factos da vida do rei (figura 17). Os alunos ordenaram os cartões por ordem crescente. Em seguida, realizaram uma proposta de trabalho na área de História de Portugal.



Figura 17 – Cartões utilizados na aula de História de Portugal

Distribuí por cada aluno uma caixa de material Cuisenaire. Através de uma apresentação em *Powerpoint*, defini e esclareci a diferença entre área e perímetro e introduzi o conceito de áreas equivalentes, dando exemplos. Pedi aos alunos para construírem figuras com as peças deste material e para calcularem as respetivas áreas. Por fim, realizei uma proposta de trabalho sobre o tema.

Inferências e fundamentação teórica

Penso que a escolha do texto de Língua Portuguesa foi pertinente pois, dessa forma, levei as crianças a ficarem interessadas sobre a história do rei, que de seguida iria ser falado.

Depois de termos lido o texto de Língua Portuguesa, os alunos souberam responder a todas as questões relativas ao mesmo.

A minha aula teve um fio condutor, na medida em que na área de Língua Portuguesa li, com os alunos, um texto sobre o rei D. Afonso IV, de quem falei, seguidamente, na área de História.

Soares (2003, p. 15) defende que “a leitura pode sempre ser vista como um vasto campo onde se cruzam os objetivos diversificados das variadas disciplinas que constituem o currículo.”

Optei por organizar um jogo na área de História, de modo a consolidar o que fora anteriormente aprendido. É importante realizarmos jogos de equipa, onde possa haver competição e desejo de ganhar. Assim, as crianças esforçam-se para participar e responder corretamente às questões que lhes são colocadas.

Relativamente à área da Matemática, penso que poderia ter explorado melhor o conceito de áreas equivalentes.

Considero positiva a estratégia de comportamento que adotei para esta aula: a imagem do rei D. Afonso IV (figura 18).



Figura 18 – Estratégia de comportamento

Consoante o comportamento da turma, ia retirando algumas partes do rei, como por exemplo o cabelo, a coroa, a barba. Expliquei a regra aos alunos, que tentaram ter um bom comportamento para não perderem as partes da imagem do rei.

Veríssimo, mencionada por Campos e Veríssimo (2010, p.101) referem que “uma criança integrará uma regra no seu esquema de funcionamento muito mais facilmente se a compreender, se perceber a sua necessidade e utilidade.”

Os “padrões, normas, regras e hábitos” não servem, de todo, para “anular” as crianças, mas “precisamente o contrário”, pois “graças a este modelo educativo, a criança de hoje poderá ser um adulto autenticamente livre nesse amanhã que a espera.” (Urra, 2009, p.107)

Penso ter conseguido ser clara com as regras e justa na avaliação que ia fazendo do comportamento deles, apesar de não ter sido uma tarefa nada fácil.

Terça-feira, 3 de maio de 2011

O Hugo deu a aula. Procedeu à leitura do texto *A Borboleta*, de Daniel Marques Ferreira. Colocou questões relativas à interpretação do texto, oralmente, e realizou, com os alunos, uma proposta de trabalho escrita sobre a análise gramatical do texto anteriormente lido.

O meu colega de estágio contou uma história, e colocou situações problemáticas que continham o cálculo de subtrações de números compostos, realizando-as com os alunos.

Através de uma apresentação em *Powerpoint*, o Hugo falou sobre o reinado de D. Afonso IV, fazendo assim, uma revisão da minha aula (dada no dia anterior). Durante a apresentação, os alunos preencheram um “Bilhete de Identidade” do rei. Realizou um jogo, com o apoio do quadro interativo, no qual os alunos responderam a questões relativas ao tema.

Inferências e fundamentação teórica

Depois de lerem o texto, o Hugo realizou a interpretação do mesmo, colocando questões aos alunos.

Matthews *et al.* (2009, p.72) afirmam que “o programa de formação contínua em Língua Portuguesa é um complemento poderoso ao Plano Nacional de Leitura. Cada iniciativa reforça a outra. O foco dos programas de formação contínua centra-se no desenvolvimento de competências de oralidade e de compreensão de leitura.”

O meu colega de estágio preparou uma proposta de trabalho para fazer a análise gramatical do texto.

De acordo com Perrenoud (1995, p.121):

uma vez as noções introduzidas, os alunos são convidados a fazer exercícios, por vezes oralmente, muitas vezes por escrito, a partir de instruções ditadas, escritas no quadro ou impressas em manuais ou cadernos de exercícios. Lições e exercícios combinam-se em proporções variáveis para cobrirem as noções constitutivas de um capítulo do plano de estudos.

Ao longo da aula, o Hugo tentou sempre dirigir-se aos alunos, acompanhando-os e auxiliando-os na realização da proposta de trabalho de Língua Portuguesa.

Ao contar uma história para chegar às situações problemáticas, o Hugo conseguiu que as crianças estivessem interessadas e curiosas.

Gostei do facto do Hugo ter entregue a cada criança um “Bilhete de Identidade” do rei. Desta forma, conseguiu manter a turma atenta e em silêncio, de modo a conseguirem ouvir as informações necessárias para completarem o cartão.

Sexta-feira, 6 de maio de 2011

A professora corrigiu os trabalhos de casa de Matemática.

De seguida realizou, com os alunos, exercícios sobre potências no quadro interativo.

Por fim, procedeu, com as crianças, à arrumação dos dossiês.

Inferências e fundamentação teórica

Os trabalhos de casa permitem ao professor compreender se os conteúdos abordados na aula foram assimilados ou não pelos alunos.

Arends (1995, p.229) afirma que o docente pode recolher informação para a avaliação dos alunos. “através de uma série de maneiras informais, tais como observações e trocas verbais”. A autora comenta ainda que pode também ser “recolhida de um modo formal, tal como trabalhos de casa, testes e relatórios escritos.” (p.229). Estas situações encontram-se na base de diferentes modalidades da avaliação correspondentes à avaliação diagnóstica, formativa/formadora e sumativa.

Ao explicar os exercícios de potências, a docente estava motivada, empenhada em esclarecer os alunos e foi bastante paciente com eles.

Estanqueiro (2010, p.31) declara que “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar mais facilmente, o gosto de aprender.”

Posso referir que assisti a um bom momento de ensino por parte da professora e que a mesma dominava os conteúdos.

Segunda-feira, 9 de maio de 2011

Ao início da manhã, a docente distribuiu propostas de trabalho realizadas pelos alunos, para que estes as arrumassem nos dossiês.

Depois, solicitou-lhes que realizassem exercícios onde trabalharam o cálculo de subtrações com números compostos e, em seguida, pediu a algumas crianças que procedessem à correção no quadro.

Após o recreio, a professora procedeu à leitura de um texto. Colocou algumas questões de interpretação sobre o mesmo, oralmente. Os alunos trabalharam a análise sintática, através de uma proposta de trabalho.

Inferências e fundamentação teórica

Ao realizar a interpretação do texto com os alunos, a docente colocou-lhes questões inferenciais e realizou perguntas que apelassem às suas vivências.

Quando a professora entregou a proposta de trabalho de Língua Portuguesa a cada criança, notei que alguns alunos empenharam-se de imediato e começaram a responder às perguntas de análise gramatical. Outros começaram a olhar para o vazio, olhavam à volta e tentavam manter conversas com os colegas.

Perrenoud (1995, p.132) comenta que, por vezes:

vingte minutos mais tarde, não têm ainda nada feito e nunca sabem o que querem fazer. Muitas vezes, o professor está demasiado absorvido com os alunos que se empenham na tarefa para se dar logo conta dos alunos que, habilmente, permanecem inactivos. Mesmo quando os tem debaixo de olho, com este tipo de didáctica, em que a regra do jogo é dos alunos darem provas de iniciativa e de criatividade, é-lhe difícil, de repente, impor-lhes um trabalho estruturado.

Teria sido pertinente a professora solicitar a nossa ajuda e circular um pouco mais pela sala.

Terça-feira, 10 de maio de 2011

No início da manhã, a docente fez a correção dos trabalhos de casa.

Depois, realizou um exercício ortográfico, ditando um texto que as crianças escreveram.

Após o intervalo, a professora praticou com as crianças a operação da multiplicação, no quadro. Depois, fez a chamada oral de tabuada.

Inferências e fundamentação teórica

Ao longo da manhã, as crianças realizaram várias atividades, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Perrenoud (1995, p.174) comenta que:

na escola, o aluno aprende simultaneamente a “esperar” e a despachar-se”, o que marca alguns estudantes para o resto da vida, influencia a sua relação com o trabalho, com a sociedade, com a comunicação. O tempo escolar, por razões que nada têm a ver com a vontade dos professores, é um tempo fraccionado, regido pelo toque das campainhas ou pela divisão do trabalho; um tempo pouco negociado que, por diversas razões, parece escasso.

Sexta-feira, 13 de maio de 2011

Lecionei uma aula programada, assistida pela Professora Orientadora de Prática Pedagógica Teresa Silveira-Botelho. Realizei a leitura e interpretação do texto *O passeio no bosque*. Procedi à análise gramatical do texto, realizando questões orais aos alunos.

Utilizando uma apresentação em *Powerpoint*, expliquei o processo de orientação através do sol. Organizei um jogo, no qual formei quatro equipas, atribuí-lhes uma cor e entreguei um “mapa” a cada. O chefe de cada equipa, com a ajuda dos membros do grupo encontrou um “tesouro” na sala, tendo como orientação o sol, que estava representado numa apresentação no quadro interativo;

Através de uma apresentação em *Powerpoint*, fiz uma breve revisão do conceito de perímetro e área. Falei ainda do conceito de volume. Dividi a turma em quatro grupos e distribuí um saco com cubos de esferovite e duas caixas a cada equipa. Cada cubo representaria uma unidade de volume.

As crianças colocaram os cubos nas respetivas caixas e calcularam quantas unidades de medida tinha cada caixa.

Inferências e fundamentação teórica

Considero que elaborei um texto adequado à faixa etária das crianças. Este permitiu-me iniciar os conteúdos na área de Estudo do Meio.

Na minha opinião o jogo conseguiu captar o interesse dos alunos e fez com que eles compreendessem o que foi anteriormente explicado. As crianças puderam falar, ao dar indicações e algumas puderam caminhar pela sala à procura do “tesouro”. Notei que estavam bastante entusiasmadas e, no geral, gostaram da atividade.

De acordo com Neto (2003, p.232) “o jogo tem uma grande importância no desenvolvimento cognitivo da criança. O jogo, como processo de assimilação, tem

uma função de exercitação e extensão do aprendido, bem como de consolidação de algo já experimentado.”

A criança “tem necessidade de atividades lúdicas e, ao satisfazer estas necessidades satisfaz todas aquelas que são fundamentais ao desenvolvimento equilibrado de todo o seu ser.” (Sousa, 2003, p.165)

Nas OCEPE (ME, 1997, p.18) vem referido que é importante “não ter desprezado o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investigação pessoal.”

Segundo Neto (1998), citado por Duarte (2009, p.4) “ o jogo é uma das formas mais importantes do comportamento humano, desde o nascimento até à morte, sendo essencial na formação da sobrevivência e no processo de desenvolvimento do homem.”

Os alunos puderam manipular os cubos, colocando-os nas caixas. Comparei as várias unidades de medida que tinha cada caixa de cada equipa, questionando os alunos sobre qual a caixa que teria maior e menor volume, ou unidades de medida.

Na planificação escrevi que iria realizar uma experiência, mas devido à falta de tempo, não a realizei.

Mantive uma boa relação com os alunos e fiz com que todos participassem ao longo da aula.

No fim da manhã dissemos aos alunos que íamos estagiar para outra sala. Gostei muito de estagiar no 3.º ano B, pois as crianças foram muito participativas nas nossas aulas e mantivemos uma ótima relação com elas e com a professora Margarida, que nos ajudou em tudo o que foi possível.

1.5. 5.ª Secção – 4.º ano A

Estagiei no 4º. ano A ,de 16 de maio de 2011 até ao dia 8 de julho de 2011. A professora cooperante chama-se Filipa Garrido.

1.5.1. Caracterização da turma

A turma do 4º. ano A é constituída por vinte e cinco alunos. A maioria das crianças nasceram entre janeiro e dezembro de 2002, à exceção de duas irmãs

gêmeas que nasceram no ano de 1999 e, por motivos de reprovação, permanecem no 4º. ano. No total, são treze rapazes e doze raparigas.


1.5.2. Caracterização da sala

A sala tem catorze mesas retangulares e vinte e sete cadeiras. É uma sala de pequenas dimensões e pouco espaçosa. Tem luz natural e é muito colorida. Na sala são visíveis alguns trabalhos afixados nas paredes, que foram realizados pelas crianças, principalmente desenhos.

A sala está decorada com muitas imagens e objetos de várias personagens animadas.

1.5.3. Horário

A professora cedeu-nos o horário. Na figura 19 apresento o horário desta turma.



	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h00m 10h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h00m 11h00m					
11h00m 11h30m	----- Tempo de jogos -----				
11h30m 13h00m	Matemática	Clube de Ciência	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13h00m 14h30m	----- Almoço/Recreio -----				
14h30m 15h30m	Inglês	História de Portugal	História de Portugal	História de Portugal	Estudo do Meio
15h30m 16h30m	Língua Portuguesa	Música (15h20-16h10)	Ed. Física	Biblioteca	Exp. Plást.
16h30m 17h00m	Orquestra (16h10)	Estudo do Meio	Assembleia	Estudo do Meio	
17h00m	----- Lanche -----				

Figura 19- Horário do 4.º ano A

Conforme se pode ver estes alunos tem a seguinte carga semanal: 8h 30m de Língua Portuguesa, 8h 30m de Matemática e 3h de Estudo do Meio.

1.5.4. Rotinas

As crianças vão à casa de banho e ao recreio à mesma hora da turma do 3.º ano B.

Às 12 horas e 10 minutos, de terça-feira, os alunos têm o Clube de Ciências, com a Professora Doutora Diana Boaventura.

1.5.5. Relatos diários

Segunda-feira, 16 de maio de 2011

A professora Filipa fez a correção dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa, e realizou a análise sintática e morfológica de várias palavras.

Depois do recreio, os alunos realizaram uma proposta de trabalho de Matemática sobre leitura de números e raciocínio lógico.

Inferências e fundamentação teórica

A professora pediu a uma aluna com algumas dificuldades de aprendizagem para classificar morfológicamente a palavra “complicado”. A aluna respondeu timidamente, dando a resposta correta. A professora não ouviu. Desta forma, pediu para a aluna repetir a resposta, mas esta não estava confiante e não respondeu. A docente não desistiu, esperou e guiou a aluna, dando pistas até que esta encontrasse a resposta correta. Desta forma, a professora elevou a auto-estima e a confiança da criança.

Glasson (2000, p. 48) afirma que “ (...) o professor é considerado um modelo e um guia da criança na sua actividade intelectual (...).”

A docente não apressou a resposta da criança e respeitou o tempo que esta necessitou. Bach (2001, p. 22) refere que o professor deve “ (...) conceder o tempo necessário a cada um” e “ (...) desdramatizar o erro” e ainda considera que se deve “ (...) evitar a fixação sobre o problema.”

Nisbet, citado por Cardoso *et al.* (1996, p.75) indica que o professor deve “colocar questões que levem os alunos a pensar e explicitar o seu pensamento.”

Terça-feira, 17 de maio de 2011

Os alunos realizaram um exercício de passagem de número complexo para incompleto. A turma e a professora foram para a zona do recreio, onde tiraram fotografias com o fotógrafo. Quando regressaram à sala, continuaram o exercício anterior.

Após o recreio, a professora escreveu o verbo “conviver” e “cantar” no quadro interativo e pediu às crianças que os conjugassem no Presente dos modos Indicativo, Conjuntivo e Condicional. Por fim, os alunos tiveram o Clube de Ciências com a Professora Doutora Diana Boaventura, onde houve apresentação de um trabalho de grupo, realizado pelos alunos.

Inferências e fundamentação teórica

Como em todas as terças-feiras, os alunos tiveram o Clube de Ciências.

Craidy e Kaercher (2001, p.163) comentam que “o ensino das ciências na educação infantil propicia a interacção com diferentes materiais, a observação e o registo de muitos fenómenos, a elaboração de explicações, enfim a construção de conhecimento e de valores pelas crianças.”

A área de Estudo do Meio é do agrado da maioria das crianças. Estas gostam de descobrir e de mostrar o que já sabem.

Sexta-feira, 20 de maio de 2011

O Hugo deu a aula programada. Iniciou-a procedendo à leitura do texto *Os dois irmãos*, de Maria Alberta Menéres. Fez a leitura modelo do texto e depois pediu para alguns alunos lerem o texto também. Realizou um jogo, utilizando o quadro interativo. O jogo tinha questões de análise gramatical e interpretação do texto. À medida que os alunos iam respondendo às perguntas, o Hugo entregava pedaços de um cilindro. Utilizou as peças adquiridas durante o jogo para construir figuras cilíndricas e explicar o cálculo do volume do cilindro. Pediu para as crianças calcularem o volume total dos seus cilindros.

Em seguida, o Hugo deu uma aula de História de Portugal. Distribuiu um “Bilhete de Identidade” incompleto para as crianças preencherem no decorrer da aula. Explicou os principais factos relativos ao reinado de D. Miguel através de uma apresentação em *Powerpoint*.

Inferências e fundamentação teórica

O jogo que o Hugo preparou para realizar a interpretação e análise gramatical do texto foi bastante original e cativante mas foi demasiado longo. O jogo decorreu durante cerca de 30 minutos. Deveria ter sido mais curto, visto que temos apenas 60 minutos para abordar três áreas diferentes.

Na área de Matemática, o Hugo organizou grupos, de forma a calcularem o volume do cilindro de cada equipa. Niza (1998, p.141) considera que se deve promover os trabalhos de grupo “através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem).”

O Hugo podia ter feito com que as crianças descobrissem como se calcula o volume do cilindro em vez de ter, somente, escrito no quadro.

O facto de as crianças terem de completar o “Bilhete de Identidade” do rei fez que estivessem mais atentas. Como se prolongou no jogo, no início da aula, o Hugo lecionou apenas 10 minutos da aula de História.

É necessário termos atenção à gestão do tempo, de modo a lecionarmos tudo aquilo a que nos propomos.

De acordo com Januário (1996, p.107) “a qualidade e a quantidade das experiências formativas oferecidas aos alunos são influenciadas pela forma como o tempo educativo é gerido pelo professor.”

Se o tempo não for bem gerido pode ser posto em risco a aprendizagem dos alunos.

Gostei da organização da aula do Hugo e houve sempre um fio condutor na ligação das três áreas.

Segunda-feira, 23 de maio de 2011

Neste dia houve reunião de Prática Pedagógica no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus, onde estiveram presentes os Orientadores da Equipa de Supervisão de Prática Pedagógica e todas as turmas de Mestrado. Foram entregues as avaliações do momento de estágio anterior. Neste caso, recebi a minha avaliação da professora cooperante Margarida Oliveira. Foram lidas todas as avaliações em voz alta e foram retiradas algumas dúvidas em relação ao estágio.

Inferências

Considero fundamentais as reuniões de Prática Pedagógica, pois, em grupo fazemos um levantamento de vários aspetos relativos ao estágio.

Ao lerem as avaliações em voz alta, todos os alunos do Mestrado ficam a ter conhecimento de aspetos positivos e negativos e assim poderão melhorar a sua prática no estágio.

Terça-feira, 24 de maio de 2011

Os alunos fizeram a revisão de uma situação problemática, que envolvia a passagem de números incomplexos a complexos. A professora ensinou como se calcula a moda e a média, utilizando exemplos da turma. As crianças efetuaram duas situações problemáticas para calcular a moda das cores preferidas dos alunos do 4.ºA. Realizaram, também, a média das notas dos alunos na prova.

A seguir ao recreio, os alunos leram um pouco de um livro.

Os alunos tiveram o Clube de Ciências, onde um grupo apresentou uma experiência, denominada “O foguetão”.

Inferências e fundamentação teórica

A docente perguntou a uma aluna “Qual o cálculo que temos de realizar para conseguirmos saber quantos meses tem 12 anos?”, mas a aluna não respondeu. A professora explicou e pediu para alguns alunos se levantarem e cada um iria representar um mês do ano. A aluna conseguiu chegar à resposta, afirmando que seria necessário realizar uma multiplicação. A professora utilizou vários recursos disponíveis para que a aluna chegasse à resposta e questionou-a sobre qual o motivo da dúvida.

Bach (2001, p. 25) comenta que “é preciso lembrar que o erro faz parte integrante do processo de aprendizagem: é normal cometê-lo.” E ainda acrescenta: “o professor terá vantagem em procurar com o aluno as razões de um insucesso repetido ou, mais simplesmente, o porquê de um erro e os meios de remediação apropriados.”

Ao utilizar exemplos da turma para calcular a moda e a média, os alunos ficaram motivados, curiosos e consequentemente, atentos.

O ensino das ciências é fundamental para o desenvolvimento crítico das crianças.

A finalidade da educação em ciências assenta na promoção da “literacia científica” (Martins et al., 2007, p.19), com vista à formação de cidadãos cultos, capazes de adotar uma atitude crítica face a situações que surjam no seu quotidiano.

Harlen, citado por estes autores, define literacia científica como sendo uma vasta “compreensão das ideias-chave da Ciência, evidenciada pela capacidade de

aplicar essas ideias aos acontecimentos e fenômenos do dia a dia e a compreensão das vantagens e limitações da atividade científica e da natureza do conhecimento científico.” (p.19)

Na minha opinião a maioria das crianças adora esta área e estão em constante aprendizagem.

Sexta-feira, 27 de maio de 2011

O Hugo deu uma aula. Leu uma notícia e identificou o tipo de texto lido. Explicou as características deste tipo de texto, com o apoio de uma apresentação em *Powerpoint*. Procedeu à interpretação e análise gramatical do texto, oralmente. Pediu para os alunos, em grupos de dois, criarem uma notícia com as personagens escolhidas aleatoriamente, no *Powerpoint*. Compôs um jornal com as notícias criadas pelos alunos. Fez a revisão de algumas noções de estatística. Pesou alguns alunos e registou os valores numa tabela. Pediu-lhes que colocassem os valores por ordem crescente e que identificassem a mediana.

O meu colega de estágio dividiu a turma em dois grupos, entregou e leu o protocolo experimental. Realizou duas atividades experimentais com cada grupo e, com as crianças preencheu os protocolos.

Inferências e fundamentação teórica

O Hugo explicou as características da notícia e ensinou aos alunos o vocabulário novo, referente ao tema. É fundamental que todas as crianças compreendam as palavras utilizadas ao longo da aula.

“Uma deficiente compreensão do oral leva à perda de informação e está altamente relacionada com a incapacidade de prestar atenção à mensagem ouvida e, conseqüentemente, de recuperar a informação transmitida oralmente.” (Sim-Sim *et al.*, 1997, p. 26)

Ao longo da aula do Hugo, as crianças estiveram bastante agitadas e faladoras. O colega foi demasiado permissivo e, por isso, não conseguiu manter a disciplina nem estabelecer limites e regras.

Relativamente à falta de rigor e disciplina, Hohmann e Weikart (2009 p.123) afirmam que “em qualquer ambiente de aprendizagem as crianças precisam que os adultos estabeleçam limites claros e razoáveis, por forma a que possam levar a cabo os seus planos e ideias sem perigo e com prazer.”

Quando o Hugo questionava as crianças, todas respondiam de imediato e, geralmente, erradamente. Por vezes, as crianças dão uma determinada resposta apenas porque outra criança se antecipou e respondeu primeiro. Acabam muitas vezes por não refletir sobre a questão e, muitas vezes, respondem mas não têm a certeza do que estão a dizer.

Aranão (1996, p.13) refere que:

cabe ao professor organizar outros questionamentos e contra-exemplos para averiguar se ela está realmente segura quanto às respostas que deu. É provocado, então, o desequilíbrio interno onde será desafiada e incentivada a comprovar ou mudar o seu pensamento.

O Hugo pediu para, em grupos, os alunos criarem uma notícia com determinandos elementos. Gostei bastante da ideia e notou-se uma união da turma por terem de trabalhar em equipa.

Fathman e Kessler (1993, p.28), citados por Lopes (2009, p.3) definem a aprendizagem cooperativa “como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.”

Johnson, Johnson e Holubec (1993), citados pelo autor atrás referido, referem-se à aprendizagem cooperativa como sendo “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas.” (p.3)

Nem sempre é fácil conseguir trabalhar em grupo com estes alunos, pois querem ficar sempre com os amigos. Cabe ao professor ir diversificando a composição dos mesmos, por forma a contribuir para a aquisição deste hábito.

Segunda-feira, 30 de maio de 2011

Os alunos e a professora falaram sobre o fim de semana.

A docente, durante a manhã, realizou cálculos matemáticos com os alunos.

O Hugo realizou uma experiência sobre a luz.

Inferências e fundamentação teórica

Enquanto falavam sobre o fim de semana, a professora contou-lhes uma experiência sua, no passado, aos alunos, que ouviram atentamente.

Cury (2006, p.140) comenta que todos os professores têm:

uma fascinante história que contém lágrimas e alegrias, sonhos e frustrações. Contem essas histórias em pequenas doses aos vossos alunos durante o ano. Não se escondam atrás do giz ou da matéria. Caso contrário, os temas transversais – responsáveis por educar para a vida, para o trânsito, para a saúde – serão uma utopia, estarão na lei, mas não no coração.

Quando os alunos conhecem algumas das nossas experiências e histórias ficam muito sensibilizados e têm mais consideração e apreço pelos professores e suas aulas.

Gostei da experiência que o Hugo organizou e penso que estava adaptada à faixa etária dos alunos. O meu colega teve alguma dificuldade em manter a disciplina no decorrer da sua aula.

Terça-feira, 31 de maio de 2011

Lecionei uma aula. Realizei a leitura e interpretação do texto *Carolina*. Organizei um jogo, no qual foi feita a interpretação e análise gramatical do texto. Expliquei o conceito de retrato físico. Através de uma apresentação em *Powerpoint*, os alunos visualizaram várias imagens de retratos. Atribuí uma personagem a cada aluno, que escreveu o retrato físico da mesma.

Na área de Matemática expliquei, através do *Powerpoint*, a passagem de números incompleto a completo, do segundo à hora. Entreguei uma proposta de trabalho que realizei com os alunos. Por fim, realizei situações problemáticas de passagem de números completo a incompleto, com o apoio do quadro interativo.

Depois da minha aula, os alunos foram para o ginásio assistir à apresentação de um livro.

A professora falou comigo, na sala, e elucidou-me sobre os aspetos positivos e negativos da minha aula.

Inferências e fundamentação teórica

Quando pedi aos alunos para fazerem o retrato físico das personagens, deveria ter colocado uma tabela com algumas características físicas que os alunos poderiam utilizar.

Bach (2001, p. 127) diz que:

para que tal finalidade seja atingida, é indispensável, por um lado, que o aluno se aproprie da lista de termos (...) e que, por outro lado, ele sinta a necessidade de recorrer a ela quando faz redacções (ela deve estar permanentemente acessível e o professor poderá lembrar a sua presença sempre que necessário (...))

No decorrer da minha aula, penso que não consegui controlar a disciplina. Deveria ter sido mais disciplinadora.

Durante a apresentação do livro, as crianças sentiram-se desmotivadas, pois consideraram o livro apresentado demasiado infantil.

Ao conversar com a professora Filipa pude explicar as dificuldades que tive ao longo da aula, o que considerei positivo e ainda aquilo que poderia ter feito.

Paquay et al. (2001, p.59) comentam que “na classificação de Paquay (1994), o professor pode ser o professor-pesquisador, isto é, aquele que analisa a sua prática, coloca questões, reflecte e age na acção.”

Segundo Schön (1994), citado por estes autores “ele é também um prático reflexivo e busca rever constantemente suas acções e compreender seu sentido.” (p.59) Daí a necessidade, segundo Perrenoud (1995), de “desenvolver a capacidade de auto-análise, de auto-avaliação e de auto-regulação, de repensar suas estratégias, de se inspirar em pesquisas de outros (...). Portanto, é desenvolvendo tais habilidades que o estagiário adquirirá sua especialização de professor já no princípio da carreira, através da repetição dessa conduta reflexiva adotada durante a formação inicial.”

Gosto muito de conversar com as professoras cooperantes no final das minhas aulas pois considero que é uma mais valia para o meu crescimento profissional.

Sexta-feira, 3 de junho de 2011

A professora entregou uma proposta de trabalho com situações problemáticas a cada aluno para a realizarem sozinhos.

Após o recreio, a professora escreveu no quadro uma história, aproveitando e utilizando como personagens os alunos. Desta forma, explicou a diferença entre discurso direto e indireto.

Inferências e fundamentação teórica

Ao explicar as diferenças entre discurso direto e indireto, a docente foi à “raíz” das palavras e apresentou alguns “truques” aos alunos para que estes distinguissem facilmente os dois tipos de discurso. A professora conseguiu, assim, envolver os alunos na história e, conseqüentemente, na explicação do discurso direto e indireto.

Glasson (2000, p.50) considera que “à partida é importante definir a estratégia, utilizando uma linguagem adequada aos alunos. Também pode ser útil dar-lhes um nome para facilitar relembra-la. Em seguida é preciso explicar aos alunos porque é que a estratégia lhes será útil para a compreensão de um texto.”

Os alunos aprenderam, assim, os conteúdos de uma forma mais simples, diferente e divertida.

Paquay *et al.* (2001, p.58) referem que “o ensino deve ser concebido mais como uma animação, uma ajuda, um estímulo do que como transmissão autoritária do saber.”

A professora Filipa utiliza metodologias muito corretas e apelativas para ensinar.

Segunda-feira, 6 de junho de 2011

A professora corrigiu os trabalhos de casa, sobre a análise morfológica de um texto.

O Hugo deu a aula surpresa para as Orientadoras da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica sobre o volume com o material Cuisenaire. Realizou situações problemáticas com medidas de capacidade e relacionou as medidas de volume com as medidas de capacidade.

Depois da reunião de Prática Pedagógica, a professora tirou papéis do Pote das Histórias: uma personagem principal, um acontecimento, um local e pediu para as crianças realizarem uma pequena história com esses dados.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a sua aula, o Hugo conseguiu ajudar um aluno a chegar ao cálculo pretendido.

O colega realizou situações problemáticas demasiado fáceis, o pacote de leite da situação problemática dita por ele era irreal, pois levava uma quantidade muito elevada. Resolveu a situação problemática no quadro, que não valia a pena. Devia ter aproveitado para desenvolver o cálculo mental dos alunos.

De um modo geral, conseguiu explicar o conceito de volume com as peças do material matemático Cuisenaire.

Nacarato (2005), citado por Caldeira (2009b, p.129), declara que é possível trabalhar, com as peças do Cuisenaire, as fracções e o volume. Como este autor afirma, “por ser um material que representa grandezas contínuas, possibilita explorar a fracção no seu sentido de medida, bem como a representação dos algoritmos das operações com fracções e no caso do volume, é possível, com o uso das peças compor e decompor poliedros convexos e não-convexos de diversos volumes.”

Palhares (2004), citado por Caldeira (2009b, p.167) afirma que “de um modo intuitivo podemos dizer que o volume de uma figura tridimensional é a quantidade de espaço que ela ocupa.”

Desta forma, os alunos puderam entender o conceito com mais facilidade

Terça-feira, 7 de junho de 2011

Assisti à aula surpresa da minha colega Sónia, na sala do 3.º ano, da professora Margarida. Foi-lhe pedido que desse leitura de números com o material Calculadores Multibásicos. A Sónia ditou um número para as crianças o representarem com este material matemático e começou por questioná-las acerca de maior e menor valor relativo e absoluto. Depois, procedeu à leitura do número por ordens e classes.

Em seguida, assisti à aula surpresa da Catarina, na sala do 2.º ano A, da professora Rute. A Catarina deu a subtração com empréstimo, com o material matemático Calculadores Multibásicos. A minha colega só realizou situações problemáticas no segundo exercício.

Por último, assisti à aula do João, na turma do 4.º A. Foi-lhe pedido que realizasse situações problemáticas com o material 5.º Dom de Froebel. O João pediu para usar o 5.º Dom de grandes dimensões, que estava presente na sala, mas não utilizou no decorrer da aula. O João pediu para os alunos realizarem a construção do poço e fez a base da construção no quadro. Durante a aula, o colega não terminou a construção do poço nem realizou situações problemáticas.

Inferências e fundamentação teórica

Apesar de ter sido pedido à Sónia apenas leitura de números, esta poderia ter realizado mais cálculos, de modo a tornar a sua aula mais dinâmica e interessante. Ditou sempre da mesma forma, por exemplo “Coloquem seis peças amarelas”. Em vez disso poderia ter dito, por exemplo, para colocarem o número de peças amarelas equivalente ao resultado de 2×3 .

Quando realizou a leitura de números, a Sónia tentou sempre corrigir as crianças que colocavam as peças no furo errado.

Para Caldeira (2009b, p.203), citando as Normas (1991), “para perceberem as diferentes formas de utilização dos números no mundo real, as crianças precisam compreender os números... Além disso, a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo.”

No decorrer da aula, um aluno começou a ler a placa por ordens, como a Sónia tinha pedido, mas esta afirmou que a leitura estava errada. A certa altura, uma criança teve dificuldades em ler a placa por classes e a colega foi prontamente ajudá-la. Na minha opinião, da melhor forma, ajudando-a a relembrar-se do nome que se dá às classes.

Em seguida, assisti à aula surpresa da Catarina, na sala do 2.º ano A, da professora Rute. A colega só realizou situações problemáticas no segundo exercício. A Catarina, ao realizar as situações problemáticas não foi direta aos dados, o que na minha opinião, provocou distração e dificuldade nos alunos em compreenderem aquilo que se pretendia calcular. No decorrer da sua aula, alguns alunos tinham as peças mal colocadas e a colega não detetou o erro. A Catarina poderia ter colocado questões relativas ao cálculo da subtração de diversas formas. As situações problemáticas que colocou aos alunos tinham dados interessantes e entusiasmou-os.

Penso que o João perdeu imenso tempo da sua aula, pois centrou-se demasiado num aluno, que estava com dificuldades. Devemos sempre ajudar todos os alunos, mas com um tempo tão reduzido, por ser uma aula surpresa, o João deveria ter dinamizado mais a aula, de modo a terminar a construção do poço e realizar o que lhe foi pedido, ou seja, situações problemáticas.

Terça-feira, 14 de junho de 2011

Às 9h 30m, as crianças iniciaram a Prova de Avaliação de Língua Portuguesa.

Após o recreio, a professora Filipa fez uma revisão da subtração com números complexos, realizando, com a turma, um exercício no quadro. Em seguida, leu um excerto de um livro para as crianças.

Às 12h 10m as crianças iniciaram o Clube de Ciências, no qual um grupo apresentou um trabalho, realizando uma experiência.

Inferências e fundamentação teórica

É importante referir que a professora Filipa realizou três testes diferentes consoante o grau de dificuldade das crianças. A docente construiu um teste para a maioria dos alunos, outro teste para um aluno com dislexia e défice de atenção e dois testes para duas alunas com dislexia grave.

Ao ouvir mais um excerto do livro que acompanhavam há uns meses, os alunos puderam descontrair e envolver-se na história contada pela professora. Alguns alunos também leram umas frases do livro. O prazer que manifestaram foi bem visível.

Sobrinho (2000, p.31) comenta que “o principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem a pratica. Apenas com este objetivo ficaria plenamente justificada a criação de hábitos de leitura.”

De acordo com o autor atrás referido:

o livro aparece-nos como um magnífico instrumento de permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e de expressão. O hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência. (p.31)

Este autor refere ainda que a leitura provoca “o enriquecimento do vocabulário e, como consequência, o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita.” (p.31)

É importante criar, desde cedo, hábitos de leitura nas crianças, de modo a que estas, quando adultas, consigam formar uma ideia clara e concisa e que esteja informada sobre o mundo que a rodeia.

Magalhães (2008, p.58) defende que “durante a infância a insistência de actividades regulares aparenta ser bem mais fecunda do que em qualquer outra idade, a promoção de uma regularidade de leitura junto deste grupo etário torna-se, indiscutivelmente, uma aposta promissora.”

Mais uma vez posso confirmar que esta professora defende e promove esta ideia.

Sexta-feira, 17 de junho de 2011

A docente conversou com os alunos sobre os resultados das Provas de Aferição e disse que estava bastante desiludida, pois esperava mais notas “A”.

A professora Filipa corrigiu os trabalhos de casa, onde realizou exercícios de transformação de números complexos a incomplexos e soma e subtração de números complexos.

Em seguida, realizaram uma proposta de trabalho de matemática sozinhos sobre o perímetro do hexágono, o volume do cilindro e divisões. A professora foi corrigindo, à medida que as crianças terminavam.

Inferências e fundamentação teórica

Após o recreio, a professora chamou os alunos para irem para a sala, mas a maioria das crianças ignorou. Ao entrarem para a sala, a professora avisou que iria ser

retirado dez minutos ao recreio do almoço, devido ao comportamento lamentável dos alunos.

A professora procedeu corretamente ao conversar com os alunos acerca do comportamento que tiveram no recreio. Acho que deve ser dado um reforço negativo aos alunos e questioná-los sobre o motivo que os levou a ter tal comportamento.

Relativamente às Provas de Aferição, Matthews *et al.* (2009, p.72) comentam que existem:

no sistema desde 2000 e aplicadas universalmente desde 2006/07, são um poderoso meio de controlar o êxito das iniciativas da formação contínua e de outras estratégias de reforço das competências profissionais dos docentes.(...) Na generalidade, os peritos concordam que ocorreu um progresso significativo no sucesso dos alunos num curto período de tempo e consideram que esta é uma medida importante do êxito das reformas do sistema educativo português até à data.

As crianças sentiram-se pressionadas devido ao resultado das Provas de Aferição. No geral, os resultados das provas foram bastante satisfatórios. Deve haver um incentivo para que, de certa forma, os alunos melhorem as suas notas, mas penso que os resultados, por si só, foram já bastante bons.

Cury (2006, p.92) pede ao professor para que este "não critique excessivamente."

E comenta que a "(...) a frustração é importante para o processo de formação de personalidade. Quem não aprende a lidar com perdas e frustrações nunca conseguirá amadurecer." (p.98)

Este autor defende também que "na escola da vida, as notas baixas ajudam-nos mais do que as notas altas. Falhar pode gerar, em certas situações, uma experiência mais rica do que acertar. Precisamos de falar das nossas vitórias, mas também das nossas frustrações." (p.142)

Concordo com o autor mas não quero deixar de ressaltar que as críticas dos professores devem ser bem feitas e adaptadas às crianças.

Segunda-feira, 20 de junho de 2011

A professora entregou a Prova de Matemática a cada aluno e leu-a. À medida que ia lendo a Prova, os alunos colocaram dúvidas e a professora foi esclarecendo-as. A Prova teve início às 9h 15m e terminou duas horas depois.

Após o recreio, a docente comentou as notas da Prova de Língua Portuguesa. Escreveu as notas no quadro e o respetivo número de alunos que obtiveram determinada nota.

Terça-feira, 21 de junho de 2011

A professora entregou a Prova de Avaliação de Língua Portuguesa a uma aluna que faltou no dia da Prova. A criança iniciou a realização da Prova. A docente Filipa escolheu alguns exercícios da Prova de Língua Portuguesa, onde muitos alunos erraram e questionou as crianças sobre as respostas dadas.

Após o intervalo, a professora fez a chamada oral de tabuada, mas a maioria das crianças não soube responder.

No Clube de Ciências, um grupo de quatro alunos apresentou um trabalho e realizou uma experiência, onde tinham uma garrafa com água e colocaram plasticina no gargalo. Depois, furaram a plasticina com uma palhinha e sopraram. Desta forma, a água saiu para fora devido à força do ar.

Inferências

Após o intervalo, a professora fez a chamada oral de tabuada e mostrou-se bastante desiludida e apreensiva, pois poucos alunos mostraram saber de cor a tabuada.

Acho bastante positivo a professora incentivar os alunos a estudarem, afirmando que precisa de saber se os alunos merecem passar ou não de ano, dependendo do esforço feito por eles.

A docente colocou no quadro imagens de notas e moedas e pediu a uma criança que juntasse a quantia necessária em notas e moedas de modo a reunir 33,78€. O aluno demonstrou ter imensas dificuldades e confundiu, por exemplo, 50€ com 0,50€. A professora mostrou-se aborrecida e desiludida.

Penso que teria sido pertinente a professora dar ao aluno dinheiro real ou de plástico para que pudesse manipular e perceber melhor.

Sexta-feira, 24 de junho de 2011

A manhã começou com a correção dos trabalhos de casa. Seguidamente, a professora realizou, com as crianças, cálculos com dinheiro, utilizando o quadro interativo.

Antes do almoço, a professora procedeu a um momento de leitura de um livro do qual lê um pequeno excerto, sempre que surge oportunidade, desde o início do ano. As crianças, à semelhança da professora, sentaram-se nas mesas e ouviram a leitura.

Inferências e fundamentação teórica

As crianças desenvolvem rapidamente o vocabulário. Por isso, é tão importante estar em permanente contacto com livros e sejam motivados para a leitura. Glasson (2000, p.255), citando Nagy (1988) comenta que “a rapidez de desenvolvimento do vocabulário dos alunos da primária e do secundário é fantástica. Reconhece-se habitualmente que as crianças dos 9 aos 12 anos adquirem cerca de 3000 palavras novas por ano.”

Apesar do extraordinário trabalho que as professoras desta escola realizam, por vezes aparecem turmas cujo aproveitamento escolar é muito fraco.

Segunda-feira, 27 de junho de 2011

O João lecionou uma aula. Começou por explicar aos alunos, com o apoio de uma apresentação no quadro interativo, a história do “5 de outubro”. De seguida, entregou-lhes um texto e leu-o. A partir dele, explicou o que era o retrato psicológico e colocou no quadro vários exemplos.

Após a aula, as crianças tiveram, ensaio de música, fora da sala.

Inferências

O João preparou uma ótima apresentação para iniciar a explicação do que era o “5 de outubro”. As crianças mostraram-se motivadas e curiosas com a apresentação que o colega preparou. Gostei da forma como o explicou e julgo que, quando surgiu alguma dúvida, o João soube sempre esclarecê-la.

Penso que o texto de Língua Portuguesa que o João entregou para abordar o retrato psicológico não era o mais adequado. Ao mostrar o quadro, com algumas características possíveis para realizar um retrato psicológico, os alunos puderam perceber mais rapidamente e com maior facilidade este novo conteúdo,

Terça-feira, 28 de junho de 2011

O Hugo deu uma aula. Explicou o conceito de voz passiva e voz ativa e realizou, com os alunos, uma proposta de trabalho sobre o tema.

De seguida, iniciou a explicação da percentagem. Realizou uma proposta de trabalho para rever os conceitos.

Através de uma apresentação em *Powerpoint*, falou sobre os principais factos referentes à 1.ª República. Por fim, realizou um jogo de perguntas e respostas sobre os factos aprendidos.

As crianças iniciaram a aula de Ciências, às 12h 10m.

Inferências

Gostei bastante da apresentação do Hugo para iniciar a explicação da voz ativa e voz passiva. Esta foi esclarecedora e original. Desta forma, o colega conseguiu cativar o interesse dos alunos.

Relativamente à aula sobre a percentagem, julgo que poderia ter feito uma explicação mais concisa sobre o tema, de modo a esclarecer melhor as crianças.

Considero que a aula de História do Hugo decorreu bem e gostei imenso do jogo que preparou. A maioria das crianças respondeu acertadamente às questões, o que demonstrou que o colega explicou e esclareceu as crianças sobre o tema.

Sexta-feira, 1 de julho de 2011

O Hugo começou por dar aula de História, onde terminou o jogo que tinha sido iniciado na aula anterior.

De seguida, dei a aula de Língua Portuguesa. Entreguei aos alunos o texto *Menina do Mar* e procedi à sua leitura. De seguida, realizei um jogo, no qual cada criança tirou uma bola de uma caixa. A cada bola correspondia um número. Através de uma apresentação em *Powerpoint*, os alunos carregaram no botão respetivo ao seu número e responderam à questão. Assim, os alunos responderam a questões de interpretação de texto e análise gramatical. Procedi, então, à aula de Matemática, onde realizei exercícios com percentagens. Entreguei uma proposta de trabalho por cada criança e, de seguida, realizámos os exercícios no quadro.

Após a minha aula, o João deu uma aula de passagem de números complexos a incomplexos (de Ano a segundo). O João explicou brevemente como se concretiza a passagem de números complexos a incomplexos e começou a realizar um exercício, que não o terminou.

No final das aulas, a professora falou connosco sobre a nossa prestação.

Inferências e fundamentação teórica

Depois de ler o texto em voz alta, pedi a alguns alunos para o lerem. Julgo que, no decorrer da leitura, tive um bom tom de voz e fui expressiva.

Na minha opinião, julgo que *A Menina do Mar* era um texto adequado e, através do jogo, tentei abranger o máximo de conteúdos, tendo em conta o tempo previsto para tal.

Relativamente à leitura em voz alta, Soares (2003, p.54) defende:

ouvir-se e ouvir a ler em voz alta é quase a simulação da dádiva directa de quem criou a história a quem a está a fruir. É como se a história que se vai desenhando no espaço incolor da nossa mente fosse acompanhada de uma banda sonora que lhe reforça o poder comunicativo.

De acordo com este autor “para quem lê em voz alta ante um auditório, uma turma, por exemplo, isso implica também um envolvimento pessoal mais forte, um desafio a vencer, um teste que, uma vez ultrapassado com cada vez mais sucesso, será compensado pelo gosto.” (p.54)

Relativamente à minha aula de Matemática, podia ter mostrado aos alunos um gráfico. Julgo que, desta forma, as crianças iriam compreender melhor o conceito de percentagem.

Ao falar connosco sobre as nossas aulas, a professora ajudou-nos a compreender e a detetar melhor as nossas dificuldades.

Braga (2001, p.61) considera que “as diferenças entre os professores principiantes e os professores experientes se situa ao nível do conhecimento prático.”

É através da prática que podemos evoluir e melhorar. No grupo de estágio temos sabido integrar as críticas que nos são feitas, e assim temos feito vários progressos.

Segunda-feira, 4 de julho de 2011

Dei uma aula sobre o “25 de abril”, através de uma apresentação em *Powerpoint*. Entreguei uma proposta de trabalho com um exercício de palavras cruzadas, que as crianças realizaram. De seguida, procedi à sua correção no quadro.

O João deu a aula sobre a União Europeia, através de uma apresentação no quadro interativo. De seguida deu a aula de Língua Portuguesa, onde fez a leitura e interpretação do texto *Caranguejo em férias*. Por fim, deu a aula de Matemática sobre a proporcionalidade directa.

Inferências e fundamentação teórica

A minha apresentação para dar a aula de História estava simples, com imagens grandes, apelativas e tinha pouco texto. As crianças mantiveram-se interessadas e mostraram necessidade em participar na aula.

Fabregat e Fabregat (1989, p.55) consideram que:

a utilização de diapositivos é uma das actividades da aula que permite melhor captação do tema. Apesar disso, o professor nunca deve ter presente que a observação directa e a experiência nunca podem ser substituídas por uma montagem do tipo audiovisual. O aluno quanto mais observa directamente, melhor capta a realidade que o rodeia e melhor compreenderá a realidade histórica e artística.

Para consolidar os conteúdos abordados, entreguei uma proposta de trabalho às crianças, com um exercício de palavras cruzadas. As palavras cruzadas tornaram a aula de História mais dinâmica.

Franco (1999, p.125) comenta que “este é um dos jogos que pode ser utilizado com bons resultados para complemento de aprendizagem específicas da língua.” E ainda que “as palavras cruzadas permitem resolver problemas ortográficos e amadurecer mecanismos gramaticais tão variados como os das flexões das diversas categorias morfológicas.” (p.126)

Terça-feira, 5 de julho de 2011

Terminei a correção dos exercícios sobre as percentagens, que não terminei no dia anterior.

Entreguei aos alunos dois protocolos experimentais e realizei, com eles, duas experiências. A experiência “Separar cores” e a “Escrita Invisível”. Quando terminei a realização das experiências, a professora Filipa falou comigo e comentou a minha aula.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia fiquei bastante desiludida e desapontada com a turma. No decorrer da minha aula, as crianças disseram sistematicamente que eu não devia estar a dar aula, por ser dia de *roulement*. Os alunos mostraram-se zangados e desmotivados por não poderem jogar os seus jogos, como acontece habitualmente. Compreendo os alunos e julgo que os estagiários não devem dar aulas em dias de *roulement*. Esforcei-me por tentar motivá-los, mas notei que queriam conversar uns com os outros, essencialmente, como era de esperar, acerca do início das férias.

Mesmo assim, penso que os alunos gostaram das experiências que eu preparei para dar nesta aula.

Antes de iniciar as experiências questionei as crianças sobre o que julgavam que iria acontecer.

Cachapuz (1995), citado por Martins *et al.* (2007, pp.28-29) designa as concepções alternativas como “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização.”

Ao conversar comigo acerca da minha aula, a professora mencionou alguns aspetos a melhorar. Estes aspetos são sempre construtivos e ajudam-me a tornar-me mais consciente da minha prática e, consequentemente uma melhor futura docente.

Cunha (2008, p.81) realça a necessidade de se “ajudar o futuro professor e extrair significados da sua experiência prática. Nesse sentido, o meta - guia deve facilitar ao estudante a compreensão do significado das experiências (...).”

Estamos sempre a aprender mesmo quando as condições nos são adversas.

Sexta-feira, 8 de julho de 2011

Neste dia de *roulement*, os alunos jogaram jogos eletrónicos e jogos tradicionais. A professora deu-lhes um *puzzle* gigante e pediu-lhes que o montassem. Todos, sem exceção tentaram montar uma parte do *puzzle*.

Inferências

Foi o meu último dia de estágio com esta turma. Notei uma grande diferença entre a turma do 3.º ano que estagiei anteriormente e esta turma do 4.º ano. As crianças tinham dificuldade em respeitar os estagiários, eram pouco compreensivas e tiveram, várias vezes, comportamentos inadequados ao longo das nossas aulas. No entanto, o estágio nesta sala fez-me compreender, melhor as crianças desta faixa etária e aprender estratégias diferentes e bastante interessantes para abordar os conteúdos com as mesmas.

1.6. 6.ª Secção – 2.º ano A

Estagiei no Jardim-Escola João de Deus, no 2.º ano A, de 27 de setembro até ao dia 18 de novembro de 2011. A professora cooperante do grupo foi a Rute Costa.

1.6.1. Caracterização da turma

De acordo com as informações fornecidas pela professora desta sala, a turma do 2.º ano A é constituída por vinte e três alunos. No total, são treze rapazes e dez raparigas. Todos os alunos nasceram entre janeiro e dezembro de 2004. Relativamente ao nível sócio-económico das famílias, doze crianças pertencem a um nível elevado, sete a um nível médio e apenas quatro a um nível baixo. Na grande maioria, os pais das crianças têm formação superior, existindo apenas três crianças cujos encarregados de educação têm o ensino secundário. Tendo em conta as condições profissionais dos encarregados de educação dos alunos, apenas um é trabalhador por conta própria, dezasseis são trabalhadores por conta de outrem, três têm uma profissão liberal, um é empresário e dois encontram-se desempregados. Na turma existem seis alunos cujos pais estão divorciados, doze alunos têm um ou mais irmãos e há um aluno adotado.

Os alunos revelam uma grande disparidade relativamente ao desenvolvimento psicológico e grau de maturidade, sendo nove alunos considerados imaturos e catorze considerados alunos com desenvolvimento normal.

A nível cognitivo existem certas disparidades de aprendizagem. Existem dez alunos cujo aproveitamento é considerado muito bom e são completamente autónomos nas tarefas. Há quatro alunos que revelam resultados bons e também são considerados autónomos. Existem dois casos cujo aproveitamento é satisfatório e sete alunos fracos. Os alunos fracos têm diferenciação nas provas, exigem mais trabalho escrito, apoio e explicação. Estes casos carecem de uma maior atenção por parte da professora, pois são crianças com bastantes dificuldades.

Na turma existem dois Planos de Recuperação e quatro Planos de Recuperação propostos para o ano de 2012. Há um aluno que tem terapia da fala e acompanhamento pela Pediatra do Desenvolvimento. Nesta turma há um aluno com favismo.

Todos são carinhosos e afetuosos com a professora.

1.6.2. Caracterização da sala

Na sala há treze mesas retangulares e vinte e cinco cadeiras. A mesa da professora situa-se ao fundo da sala. A sala tem bastante luz natural e é muito

colorida e acolhedora. Esta sala tem acesso a outra sala, onde é dado o apoio às crianças do Jardim-Escola.

Tem vários trabalhos de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio fixados nas paredes, que foram realizados pelas crianças.

Zabalza (1998) diz que a decoração pode converter-se “em conteúdo de aprendizagem” através da “harmonia de cores (...), da apresentação estética de trabalhos (...).” (p.239)

1.6.3. Horário

O horário da turma foi-nos cedido pela professora cooperante do grupo (figura 20).



Jardim-Escola João de Deus - Alvalade

HORÁRIO 2º A

ANO LETIVO 2011/2012

PROFESSORA RUTE COSTA



HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
09:00	Asssembleia de turma				
09:30	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:30	Matemática (quintzenalmenta)	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11:00	Clube de Dança				
11:40	Recreio/Higiene				
12:50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13:30	Higiene/Almoço				
14:30	Recreio/Higiene				
15:30	Música	Inglês	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Informática
16:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Educação Física	Expressão Plástica
17:00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	16h/17h Biblioteca	Área projeto	Expressão Plástica
17:15	Higiene/Lanche / Saída				

Figura 20- Horário do 2.º ano A

Conforme se pode ver, este horário é muito semelhante aos que já apareceram anteriormente. Este facto deve-se à política educativa seguida pela Associação.

1.6.4. Rotinas

Ao realizar o estágio no 2.º ano pude verificar as suas rotinas.

Como em todas as turmas do 1.º ciclo, o acolhimento das crianças do 2.º ano é feito no ginásio até às 9h. A professora Rute, diariamente, organiza a Assembleia de Turma até às 9h 30m. Os alunos e a docente falam sobre os comportamentos das crianças e de situações que necessitam de ser esclarecidas.

Quinzenalmente, à segunda-feira, as crianças têm Clube de Ciências.

1.6.5 Relatos diários

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

Os alunos leram o texto *Na sala de aula*. A professora colocou perguntas de interpretação do texto às crianças.

Após o recreio, a docente fez uma revisão da numeração ordinal e, de seguida, as crianças realizaram uma proposta de trabalho sobre o tema.

Inferências e fundamentação teórica

Apesar do nosso estágio só começar hoje, os alunos iniciaram o ano letivo há cerca de 12 dias.

Depois de lerem o texto, a professora falou com os alunos e perguntou quem é que costumava visitar museus, ir ao Jardim zoológico, ao teatro. Notei que a maioria das crianças que tiveram mais dificuldade na leitura, eram alunos que não visitavam frequentemente museus, bibliotecas.

Glasson (2000) defende que quanto mais diversificadas forem as experiências vivenciadas pelas crianças, maiores serão as hipóteses de terem sucesso na leitura.

Durante a aula de Matemática, notou-se um enorme esquecimento por parte das crianças relativamente à ordinalidade. É importante, assim, que no início do ano letivo, a professora faça uma revisão dos conteúdos abordados no ano anterior.

Sexta-feira, 30 de setembro de 2011

A professora Rute leu o texto *Maria Flor* e, de seguida, pediu aos alunos para o lerem em voz alta, ao mesmo tempo e por grupos. O primeiro grupo leu um verso do

texto, o segundo leu outro verso, e assim sucessivamente. Depois, a docente realizou algumas perguntas de interpretação às crianças.

A professora fez uma revisão da tabuada do 5 e do 10.

Inferências e fundamentação teórica

Cortesão *et al.* (2002, p.8) comentam que “(...) para alguns encarregados de educação e também alunos, o começo de aulas é esperado como o início de um processo importante a que se sabe ter direito e muito provavelmente oferecerá aos estudantes um percurso escolar considerado indispensável na construção de um projecto de futuro.”

A professora iniciou a leitura modelo e depois pediu para todos os alunos lerem o excerto do texto *Maria Flor*. Deste modo, as crianças conseguem compreender o texto e praticam a leitura.

Glasson (2000) defende que se deve aplicar a técnica da leitura repetida pois melhora a velocidade e o reconhecimento das palavras. Acrescenta ainda que ler várias vezes produz resultados ao nível da compreensão.

Segunda-feira, 3 de outubro de 2011

Os alunos leram o texto *Dia de Sol*. A professora pediu para cada criança ler uma frase do texto e ajudou-as na leitura, lembrando as regras da Cartilha Maternal. Em seguida elaborou questões de interpretação. Pediu a alguns alunos para tentarem resumir a história do texto lido.

Os alunos realizaram um exercício ortográfico, no qual a professora escreveu várias palavras no quadro e apagou-as uma a uma. Os alunos observaram as palavras e tentaram escrever sem ajuda.

Depois do recreio, a professora fez uma revisão da adição com transporte com o material Calculadores Multibásicos.

Inferências e fundamentação teórica

Quando a docente realizou questões de interpretação do texto, colocou perguntas inferenciais, como por exemplo “Como te irias sentir se fosses a personagem?”

Para Glasson (2000, p.190):

quando o professor pergunta aos alunos “Como se teriam sentido no lugar da personagem?”, favorece uma resposta afectiva de identificação com a personagem. Pode igualmente pedir aos alunos que se metam na pele de

uma personagem para redigirem uma página do seu diário ou para escreverem uma carta a outra personagem.

Para resumir um texto, as crianças necessitam de o compreender e conseguir realizar uma sequência lógica de pensamento. A mesma autora afirma que “num resumo é preciso tomar decisões sobre a importância relativa dos elementos, é preciso relacionar e hierarquizar, o que exige uma participação mais activa do que apenas compreender.” (p.116)

As crianças tiveram bastante dificuldade na realização do exercício ortográfico, pois, além de darem erros ortográficos, a maioria dos alunos não se lembrou da palavra escrita no quadro.

Os alunos estavam esquecidos das regras da adição com transporte e demonstraram imensa dificuldade.

Terça-feira, 4 de outubro de 2011

A professora distribuiu o material Calculadores Multibásicos pelos alunos e iniciou o cálculo da adição com transporte, lembrando todos os procedimentos. Enquanto isso, o Hugo e eu fomos cortar pequenos cartões com uma guilhotina.

A professora Rute explicou o cálculo da subtração com empréstimo, com o apoio do material. Questionou os alunos acerca da leitura por ordens e classes. De seguida, iniciou a explicação da multiplicação, ensinando os constituintes da mesma e entregou uma proposta de trabalho, para que os alunos pudessem ir acompanhando o raciocínio.

Por fim, a professora entregou uma proposta de trabalho e pediu aos alunos para escreverem o abecedário.

Inferências e fundamentação teórica

O material matemático Calculadores Multibásicos é um ótimo material para trabalhar as operações aritméticas.

Aharoni (2008), citado por Caldeira (2009b, p.208) comenta que “é importante a criança perceber dois princípios básicos: o significado as operações e o modo de as calcular. O significado de uma operação baseia-se na sua ligação à realidade.”

Ainda de acordo com a autora atrás referida “ os calculadores multibásicos permitem aprofundar a compreensão da essência do número e das quatro operações aritméticas.” (p.208)

No início da manhã, algumas crianças entregaram à professora as cadernetas, nas quais estavam escritos recados dos encarregados de educação.

Sexta-feira, 7 de outubro de 2011

A professora Rute falou com uma criança, pois esta afirmou, durante a semana, que tinha mostrado a folha do comportamento aos pais e o pai do aluno informou a professora do contrário. A docente falou com a turma, afirmando que não se deve mentir e que a confiança deve ser mantida sem mentiras.

Os alunos leram um excerto do *Livro com Cheiro a Chocolate* e realizaram, oralmente, a interpretação do texto. De seguida, executaram um exercício ortográfico e fizeram uma proposta de trabalho sobre os tipos de frase.

O Hugo e eu organizámos algumas folhas e propostas de trabalho dos temas do mês de outubro. Enquanto isso, a professora fez uma revisão da divisão no quadro e pediu para as crianças tentarem realizar uma operação, sozinhas, numa folha.

A docente contou uma experiência sua, sobre o tema da divisão, quando era criança.

Inferências e fundamentação teórica

A criança afirmou que tinha mostrado a folha do comportamento ao encarregado de educação. Mentiu, pois certamente considerou que seria mais benéfico omitir o seu comportamento semanal.

De acordo com Perrenoud (1995, p. 97), “quando os professores e pais têm documentos para enviar, confiam-nos facilmente ao aluno: é mais rápido, mais simples e menos caro que o correio. Ora, enquanto portadora de mensagens, a criança não está desprovida de poder.”

Ao conversar com os alunos sobre a confiança, notei que as crianças ficaram apreensivas.

“A confiança é um edifício difícil de ser construído, fácil de ser demolido e muito difícil de ser reconstruído.” (Cury, 2006, p.99)

O facto do docente partilhar experiências pessoais com os alunos, permite-lhes estabelecer uma relação próxima com a professora e identificarem-se, muitas vezes, com os seus problemas, sonhos e ambições.

Para Abrantes (2003, p.101), partilhar experiências ajuda a “desenvolver, entre certos professores e alguns alunos, relações de grande abertura e proximidade, nas quais se partilham experiências e emoções e se investe intensamente. Estas relações

têm um papel determinante no sentido que esses professores e alunos atribuem à escola.”

Conversar com as crianças sobre os seus interesses e sonhos prepara-as para o futuro e aproxima-as dos adultos.

Segunda-feira, 10 de outubro de 2011

A professora distribuiu as propostas de trabalho realizadas pelos alunos durante a semana anterior, e as crianças organizaram-nas no seu dossiê. Realizou, com os alunos, a leitura do texto *O palhaço verde* e questionou-as sobre o texto. Explicou o conceito de período e o parágrafo.

Inferências e fundamentação teórica

É importante que a docente invista na leitura de textos com as crianças, principalmente numa turma, na qual os alunos têm bastantes dificuldades.

Sim-Sim *et al.* (1997, p. 28) consideram que:

(...) é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar. Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver nos anos subsequentes técnicas de consulta e estratégias de estudo, proporcionando ao longo de todo o percurso escolar situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes.

Notei, sempre, que os alunos respeitavam a professora e a docente tentou sempre ensinar-lhes o valor de saber ouvir os outros e esperar pela sua vez.

Segundo Perrenoud (1997, p.35):

no que respeita à oralidade, a escola deve confrontar os alunos com o valor de “saber ouvir” e “saber expressar-se” adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação. No primeiro caso, o grande objetivo é criar na criança a necessidade de prestar atenção ao que é dito, de seguir a mensagem do interlocutor, de identificar com clareza o essencial da mensagem e de determinar o acessório. No segundo, é ensiná-la a ser eficaz na comunicação oral, o mesmo é dizer, a expressar-se de forma clara, eficiente e criativa, o que pressupõe o crescimento em termos do conteúdo linguístico (...).

Terça-feira, 11 de outubro de 2011

O Hugo deu uma aula. Procedeu à leitura do texto *Os doze meses do ano*. Realizou, com as crianças, a interpretação do texto. O meu colega de estágio fez uma revisão dos conceitos de período e parágrafo.

Entregou o nome de um mês do ano ou uma imagem a cada aluno. Compôs um calendário, solicitando aos alunos que colocassem, um a um, os nomes dos meses e as respectivas imagens nos espaços corretos.

O Hugo realizou um jogo em equipas, onde colocava questões aos alunos e estes tiveram de consultar o calendário para conseguirem responder.

Distribuiu uma caixa de material Cuisenaire aos alunos e contou uma história, com o apoio de uma apresentação em *Powerpoint*. Na apresentação apareceram diversas situações problemáticas e os alunos procederam ao cálculo utilizando o material matemático.

Inferências e fundamentação teórica

A professora, de manhã, dirigiu-se a um aluno e elogiou-o pelo facto de ter tido um bom comportamento na semana anterior. De seguida, a docente criticou-o e confessou estar triste, pois o seu comportamento no dia anterior não tinha sido o mais adequado.

Cury (2006, p.144) considera que elogiar antes de criticar tem como objetivos “educar a emoção e a auto-estima, vacinar contra a discriminação, promover a solidariedade, resolver conflitos na sala de aula, filtrar estímulos “stressantes”, trabalhar as perdas e as frustrações.” O mesmo autor ainda acrescenta “ (...) um dos maiores segredos é usar a técnica do elogiar/criticar. Primeiro, elogie algumas características dele. O elogio estimula o prazer, e o prazer abre as janelas da memória. Momentos depois, você pode criticá-lo e levá-lo a reflectir sobre a sua falha.” (p.145)

No decorrer da aula, o Hugo, por vezes, não conseguiu estabelecer regras e limites aos alunos, sendo, por isso, prejudicado com o barulho gerado pelos alunos.

Veríssimo, citada por Campos e Veríssimo (2010, p.89) considera que “as crianças não sabem impor limites a si próprias”, logo são os adultos “que deverão balizar até onde a criança pode ir, até que a criança consiga percebê-lo autonomamente e auto-regular-se.”

Ao implementarmos regras e limites, temos de dar a conhecer às crianças “as normas e as consequências do seu incumprimento. Estas terão de ser claras, compreensivas, fundamentadas e, além disso, terão de ser aplicadas de forma justa.” (Urra, 2009, p.109)

De acordo com estes autores devemos não só saber impor regras como saber mantê-las.

Sexta-feira, 14 de outubro de 2011

Lecionei uma aula. Iniciei-a realizando a leitura dos dois textos: *No mês de outubro* e *Os cinco sentidos*. Li-os e interpretei-os, através de questões que coloquei à turma.. Fiz a análise gramatical dos dois tipos de texto, explicando as características e as diferenças da prosa e da poesia. Realizei um jogo, no qual as crianças descobriram, na sala, cartões que tinham escritas as várias unidades de tempo e as respectivas equivalências (figura 21). De seguida, expliquei o significado das diversas unidades de tempo. Ordenei, no quadro, com os alunos, os cartões com as medidas de unidade de tempo e as suas equivalências.

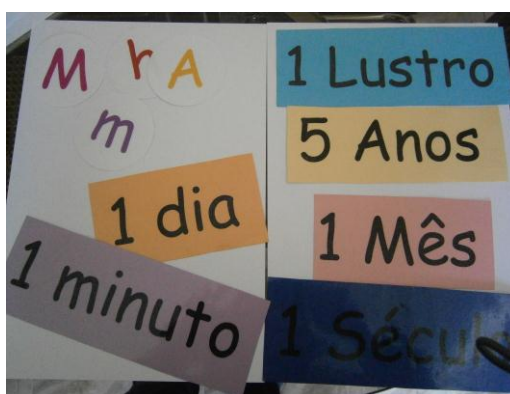


Figura 21 – Exemplos de cartões com as unidades de tempo

Li o texto *A Ana* e falei sobre os cinco sentidos e os órgãos dos sentidos, mostrando um esquema em cartolina. Entreguei uma face incompleta a cada aluno e foram completando à medida que eu ia falando sobre os órgãos dos sentidos. Formei cinco grupos e escolhi um chefe de equipa. Coloquei várias caixas fechadas em cima de uma mesa. Escolhi algumas crianças e vendei-lhes os olhos. Dei-lhes a provar alguns alimentos e questionei-as sobre qual foi o alimento provado. Pedi a outras que cheirassem alguns alimentos e que os identificassem. Chamei outros alunos, vendei-lhes os olhos e pedi-lhes que tocassem em determinados objetos e identificassem o objeto tocado, dizendo como era a textura, tamanho e dureza. Pedi a outros para encontrarem objetos na sala, que correspondessem à cor ou forma pedida;

Por fim, coloquei um CD, ouviram-se vários sons e pedi-lhes para os identificarem.

A professora deu a sua opinião sobre a minha prestação ao longo da manhã de aulas.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta aula utilizei uma estratégia de comportamento com imagens de flores e as suas respetivas pétalas (figura 22). Escolhi um chefe de cada equipa, a quem distribuí um colar e que tinha a função de controlar o comportamento dos colegas. Ia retirando ou colocando pétalas consoante o comportamento de cada grupo.



Figura 22 – Estratégia de comportamento utilizada ao longo da aula

Quando coloquei questões de interpretação aos alunos, alguns deles não me souberam dar a resposta completa. Desta forma, considerei sempre as respostas incompletas. Além disso, tentei conversar com os alunos acerca das suas experiências sobre os cinco sentidos.

Irwin (1986), citado por Glasson (2000, p.48) afirma que:

cada vez se está mais consciente de que o ensino da compreensão deve ir mais longe do que o simples facto de se fazerem perguntas ou de se mandarem repetir actividades de leitura aos alunos. É preciso acrescentar uma função explicativa: o professor deve dizer aos alunos porque é que uma resposta não é adequada e como pode utilizar estratégias para chegar a melhores respostas.

Depois da leitura do texto, questionei os alunos se haveria alguma palavra que eles desconhecessem. Após esse esclarecimento abordámos os tipos de texto que em papel na sua mesa. Talvez fosse mais correto ter entregue inicialmente o texto em prosa e só depois o texto em poesia. Julgo que desta forma os alunos não se atrapalhariam tanto com os textos.

No decorrer da aula de Estudo do Meio, sobre os cinco sentidos, os alunos sentiram-se familiarizados com o tema e todos quiseram participar nas atividades e contar as suas vivências.

O jogo que preparei sobre os cinco sentidos estava adaptado à faixa etária e captou o interesse, a atenção e curiosidade das crianças. Todas as crianças participaram nesta atividade.

Segundo a professora consegui alcançar os objetivos a que me tinha proposto com a ajuda e interação que criei durante a atividade.

Segunda-feira, 17 de outubro de 2011

A professora distribuiu as propostas de trabalho realizadas pelos alunos ao longo da semana, para que as arrumassem no respetivo dossiê.

Entregou uma proposta de trabalho sobre o texto dramático, leu-o e pediu-lhes para recontarem a história.

Inferências e fundamentação teórica

A professora pediu aos alunos para recontarem a história. Deste modo, desenvolveu o vocabulário e a capacidade de atenção dos mesmos.

Glasson (2000 p.149) considera que “o reconto consiste em pedir a um aluno que leia uma história e a conte por palavras suas. Com os mais novos o reconto faz-se oralmente, mas os mais velhos podem produzir um reconto escrito.”

Para esta autora o reconto permite fazer a avaliação da compreensão do texto. Esta metodologia deve ser treinada e orientada.

A um determinado momento da manhã, uma criança não conseguiu calcular 1+1. A professora passou a questão para outra criança. Em vez disso, poderia ter usado as palhinhas para facilitar o processo de cálculo. Na minha humilde opinião não deveria ter passado para outro aluno uma questão tão simples como esta.

Terça-feira, 18 de outubro de 2011

A professora Rute distribuiu alguns trabalhos realizados aos alunos, para que os arrumassem nos seus dossiês.

O Hugo iniciou a sua aula de Matemática sobre o Tempo. Mostrou um relógio, explicou a sua função e como o consultar. Realizou, com as crianças alguns exercícios de leitura de horas. Entregou modelos de relógios a cada aluno. Em

seguida, tocou ferrinhos e as crianças representaram as horas equivalentes ao número de sons tocado. Por fim, contou uma história, na qual foram sendo ditas várias horas, que as crianças marcaram com os ponteiros do relógio.

A professora lecionou uma aula sobre os nomes contáveis e não contáveis e falou, brevemente sobre a banda desenhada, mostrando imagens.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a sua aula, o Hugo foi calmo e meigo com as crianças. É importante que um professor tenha estas qualidades, para que as consiga transmitir aos seus alunos.

Hohmann e Weikart (2009, p.75) afirmam que “quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades.”

O Hugo utilizou materiais ótimos para dar os conteúdos. No entanto, realizou uma atividade bastante difícil sobre o relógio e pouco adaptada à faixa etária.

Os alunos adoraram aprender as características da banda desenhada. Alguns deles confessaram já ter lido livros deste tipo. Sobrino (2000, p.31) afirma que “o interesse da criança pela BD pode ajudá-la na aprendizagem da leitura, dado que a sua compreensão envolve uma certa complexidade, na medida em que tem de interpretar as imagens, relacioná-las umas com as outras e imaginar o que aconteceu (...).”

Posso referir que o interesse das crianças por esta temática foi enorme.

Sexta-feira, 21 de outubro de 2011

Dei a aula ao longo da manhã. Distribuí o material Geoplano e entreguei um desenho e um envelope com figuras geométricas, a cada aluno. Mostrei e expliquei às crianças, as diferentes figuras geométricas (figura 23), analisando as formas e o número de lados das mesmas. Pedi aos alunos para construírem, na placa, algumas figuras geométricas (quadrado, retângulo e triângulo).



Figura 23 – Exemplos de figuras geométricas

Depois, os alunos colaram as figuras geométricas de papel nos respectivos lugares do desenho, à medida que foram sendo faladas e explicadas (figura 24). Julgo que poderia ter colocado imagens de figuras geométricas maiores, de modo a ser mais fácil as crianças colarem nos seus desenhos.

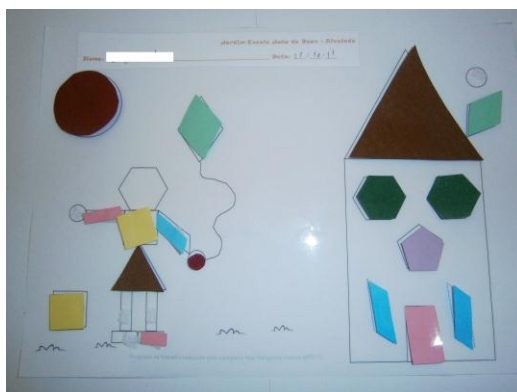


Figura 24 - Desenho inacabado com figuras geométricas

No fim da minha aula, a professora falou comigo sobre a mesma, mencionando os aspetos positivos e negativos.

Inferências e fundamentação teórica

Optei por utilizar o material Geoplano durante a aula, pois é um material matemático fundamental para observar e construir figuras geométricas. Este material possibilitou que, ao longo da aula, me apercebesse se os alunos tinham percebido as características principais das figuras geométricas.

Caldeira (2009b, p.409) salienta que o “geoplano é um recurso manipulativo, para observação e análise de figuras geométricas.”

No fim da aula, a professora falou comigo e salientou vários aspetos da minha aula.

Marcelo (1991), citado por Braga (2001, p.60) considera que, tanto “os professores que se estão a formar como os que já estão em exercício valorizam o saber da experiência, como factor que forma o professor, em detrimento dos cursos que transmitem o que o autor chama conhecimentos teóricos.”

Pelo facto de estarem a manipular o material as crianças estiveram atentas e queriam fazer mais descobertas.

Segunda-feira, 24 de outubro de 2011

No início da manhã, a professora entregou aos alunos os trabalhos realizados ao longo da semana passada, para que os arrumassem nos dossiês.

O Hugo lecionou uma aula. Explicou os conceitos de sinónimo e antónimo. Procedeu à realização de um jogo, em grupos, com o auxílio do *Datashow*, no qual as crianças executaram vários desafios sobre o tema.

Depois do intervalo, a professora trabalhou os conceitos de triplo e terça parte, usando o material Cuisenaire.

Os alunos realizaram um desenho livre numa folha de papel.

Inferências e fundamentação teórica

Com o material Cuisenaire, os professores podem trabalhar imensos conteúdos matemáticos.

Mansutti (1993), citado por Caldeira (2009b, p.128) afirma este material:

na sua concepção original, trata o número relacionado à ideia de medida a partir da representação com grandezas contínuas; explora as relações de dobro e triplo entre números de 1 a 10 e propõe um interessante trabalho sobre a produção de escrita com números e letras. Essas possibilidades quase nunca são exploradas, certamente por serem desconhecidas daqueles que o utilizam.

Segundo Palhares e Gomes (2006), citado por Caldeira (2009, p.129):

a utilização do material Cuisenaire estende-se a vários conteúdos entre os quais se destacam: fazer e desfazer construções, fazer construções a partir de representações no plano, cobrir superfícies desenhadas no papel quadriculado, medir áreas e volumes, trabalhar simetrias, construir gráficos de colunas, estudar fracções e decimais, estudar as propriedades das operações, efectuar a decomposição de números, efectuar a ordenação de números (...)

O desenho é muito importante para as crianças, pois conseguem exteriorizar o que sentem. Segundo Lino (1996, p.101) “ as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música.”

Gostei muito de ver o desenho livre neste ano de ensino pois como estagiária nunca tinha presenciado uma atividade deste gênero.

Terça-feira, 25 de outubro de 2011

Os alunos realizaram a leitura de um texto e procederam à realização de uma proposta de trabalho referente à análise gramatical do mesmo.

A docente falou com os alunos sobre o comportamento.

Posteriormente, a professora fez a chamada de algumas tabuadas e procedeu a uma atividade física, na qual as crianças e a professora saltaram o número de vezes correspondente ao resultado das operações.

Inferências e fundamentação teórica

Enquanto as crianças estavam a realizar a proposta de trabalho, a professora motivou as crianças, afirmando que tinham de se esforçar e se elas se empenhassem conseguiriam responder às questões.

De acordo com Postic (1995, p.21) a motivação orienta e organiza o sujeito. Assim, a motivação dada pelos docentes possibilita ao aluno ganhar confiança nas suas capacidades de agir e de se desenvolver. Desta forma, “o desejo de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso.”

A professora conversou com as crianças que provocaram instabilidade na sala de aula, negociou com elas e promoveu o respeito, lembrando algumas das regras da sala de aula.

Crozier e Friedberg (1977) , citados por Jesus (1996, p.25) defendem estas atuações, referindo situações “em que se desenvolvem processos de identificação, o professor parece ter maior influência sobre os seus alunos e estes parecem ter maior respeito por ele.”

Mais uma vez tive a oportunidade de verificar uma situação que considerei correta e muito positiva.

Sexta-feira, 28 de outubro de 2011

No início da manhã, a professora conversou com as crianças sobre o comportamento dos alunos ao longo da semana.

Tive a aula surpresa pedida pela professora orientadora da Equipe de Supervisão de Prática Pedagógica. Trabalhei um texto, realizando a interpretação e a análise gramatical do mesmo.

Comecei por realizar a leitura modelo e pedi a algumas crianças para lerem o texto. De seguida, coloquei algumas questões de interpretação, tentando sempre respeitar a ordem do texto. Coloquei apenas três questões de análise gramatical. De seguida fomos à reunião de Prática Pedagógica.

Inferências e fundamentação teórica

De manhã, a docente perguntou a um aluno se tinha contado à mãe o seu comportamento do dia anterior, na casa de banho. O aluno respondeu que não, e a professora mostrou-se desiludida com o aluno.

Para Moreira (2002, p.56) por disciplina entende-se “o conjunto de regras que regulamentam os comportamentos, assim como as sanções associadas à quebra de regras.”

Iniciei a aula com a leitura modelo, pois considero pertinente que as crianças oiçam, primeiramente, o texto lido fluentemente. Assim conseguem compreender melhor o conteúdo do mesmo. Por querer abordar todos os tópicos relevantes do texto, coloquei demasiadas questões de interpretação, tendo pouco tempo para realizar a análise gramatical.

Na reunião pude constatar que não realizei a melhor gestão do tempo. No entanto, todas as questões que coloquei foram pertinentes e adaptadas à faixa etária dos alunos. Os professores deram a sua opinião sobre a forma como dei as aulas, as estratégias que utilizei e também sobre a minha relação e empatia com os alunos. Desta forma, os professores ajudaram-me a refletir e a perceber que, numa atividade futura devo gerir melhor o tempo, mantendo um equilíbrio entre as questões de interpretação e análise gramatical do texto.

Pacheco (1995, p.116) considera que a supervisão é:

um elemento de apoio, constituindo o núcleo central da assistência que se pode dar ao desenvolvimento profissional do professor principiante. (...) é fundamental o papel assumido pelos mentores – professores com experiência que aconselham e orientam os professores principiantes, que têm a função de prestar informações gerais, localizar materiais curriculares, orientar sobre as estratégias de ensino, manter uma relação empática e partilhar experiências de ensino.

Posso afirmar que integro sempre as críticas que me são feitas por forma a crescer profissionalmente.

Segunda-feira, 31 de outubro de 2011

Por estarmos próximos da data do feriado, a direção da escola deu *roulement* aos professores. O Hugo e eu estivemos sozinhos com os alunos na sala. Realizaram, com a nossa ajuda, uma expressão escrita sobre um texto que tinham lido na semana anterior. Depois, coloriram dois desenhos alusivos ao *Halloween*.

Inferências e fundamentação teórica

Ao realizarem uma expressão escrita, os alunos puderam expressar-se. “Reconhecer o direito à expressão é, em primeiro lugar, levar cada aluno a produzir um texto pessoal, graças a instruções indutoras adequadas e a um clima de trabalho favorável.” (Bach, 2001, p. 26)

Durante a manhã conversámos com os alunos e falámos sobre o *Halloween*. Questionámos as crianças sobre o que pensavam sobre esta época festiva.

Foi bom o Hugo e eu termos sido os professores da sala, o que fizemos com muito gosto e algum nervosismo. No final tudo correu bem.

Sexta-feira, 4 de novembro de 2011

A professora Rute falou com os alunos e, juntos, decidiram quais eram as folhas com as regras da sala, expostas, que poderiam ser retiradas, estando já interiorizadas pelas crianças.

A docente entregou aos alunos uma ficha informativa sobre a higiene alimentar. Falou brevemente sobre a alimentação, a água potável e não potável.

Lecionei uma aula sobre a Roda dos Alimentos. Mostrei aos alunos uma Roda dos Alimentos de grandes dimensões e expliquei a sua função e os seus grupos constituintes. Pedi às crianças que tapassem os olhos e retirei alguns alimentos da Roda. De seguida, pedi a alguns alunos que colocassem os alimentos retirados, no lugar correto da Roda dos Alimentos. Mostrei-lhes uma ementa incompleta e distribuí, por cada aluno, um prato de plástico, um envelope com diferentes alimentos de papel e uma tabela. Por fim, pedi-lhes para criarem uma refeição saudável e para a escreverem na sua ementa.

A professora Rute falou comigo acerca da minha aula.

Inferências e fundamentação teórica

A professora, ao ter um sistema de comportamento na sala de aula, permite-lhe controlar melhor a turma e possibilita também que as crianças visualizem e relembrem o seu comportamento.

Hohmann e Weikart (2009, p.7) consideram que:

os adultos apoiam as suas intervenções com encorajamentos e de acordo com uma abordagem de resolução de problemas. Utilizam estas estratégias como base para lidar com as situações diárias da sala de aula, em detrimento da aplicação de estratégias apoiadas num sistema de controlo da criança através do elogio, da punição ou do reforço.

Penso que a minha aula decorreu bem. Trouxe materiais bastante apelativos, que geraram logo curiosidade e interesse por parte das crianças. Foi importante ter entregue às crianças uma tabela com os alimentos escritos, pois estas puderam escrever e aprender como se escrevem as palavras.

No final da minha aula, a professora falou comigo sobre os aspetos positivos e negativos da minha aula.

Segunda-feira, 7 de novembro de 2011

A professora distribuiu os trabalhos realizados durante a semana aos alunos, que arrumaram nos dossiês.

Após o recreio, os alunos tiveram o Clube de Ciências, com a Professora Doutora Diana Boaventura, no qual realizaram uma experiência, a “Escrita invisível”. Nesta experiência, os alunos utilizaram velas, tintura de iodo, água e folhas brancas.

De seguida, a professora Rute fez uma revisão das figuras geométricas e ensinou aos alunos o conceito de sólido geométrico. Mostrou-lhes vários sólidos geométricos de madeira e abordou o nome e as características de cada um. Falou, ainda, do conceito de sólido poliedro e não poliedro.

Entregou uma proposta de trabalho com imagens a cada criança. A professora questionou-os relacionando as imagens (tenda, dado, bola, lata, caixa) com os sólidos geométricos.

A docente explicou às crianças que iriam realizar desafios matemáticos de todas as operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). Cada operação teria cinco níveis e todos os alunos teriam de os completar.

Inferências e fundamentação teórica

De manhã, a docente perguntou a uma criança se tinha dado o recado da professora de expressão plástica ao encarregado de educação.

Perrenoud (1995, p.100) refere que “tais mensagens podem ser esquecidas se a criança tem outras preocupações.”

Mais uma vez a professora agiu corretamente pois fez ver à criança que se preocupava e que não se iria esquecer deste assunto enquanto a criança não lhe dissesse que estava resolvido.

Terça-feira, 8 de novembro de 2011

O Hugo e eu fomos assistir às aulas surpresa das nossas colegas Teresa Martins e Inês Sousa, na sala do 3.º ano. A Teresa fez a leitura e interpretação de um texto e a Inês trabalhou a divisão com o material 3.º e 4.º Dons de Froebel.

A professora Rute falou sobre os tipos de linhas, através de uma apresentação em *Powerpoint*. Entregou uma folha a cada aluno, onde cada um teve de criar e representar, através de fios de lã, os vários tipos de linhas.

Inferências e fundamentação teórica

A Teresa começou por fazer a leitura modelo e depois, pediu a alguns alunos para lerem. Podia ter realizado mais perguntas de interpretação, seguindo a ordem do texto. Não conseguiu explicar bem o significado da palavra “impertinente” e aceitou a resposta de um aluno dizendo que o antónimo de “monotonia” é “feliz”, o que está incorreto.

A Inês fez e ensinou a construção do helicóptero. Realizou uma situação problemática, mas poderia ter escolhido outros dados, que permitissem o cálculo mental.

Caldeira (2009b, p.277) informa que o 3.º e 4.º Dons são constituídos por “duas caixas: uma do 3.º Dom e outra do 4.º Dom.”, “agora podemos fazer construções e cálculos mais elaborados e complexos. As crianças dispõem de 16 peças: 8 cubos e 8 paralelepípedos.”

As crianças ficaram bastante entusiasmadas e curiosas por aprenderem uma construção nova.

As crianças mostraram-se participativas e entusiasmadas por representarem os tipos de linhas através de diferentes materiais. Os fios de lã eram bastante apelativos, pois tinham diferentes tamanhos e cores.

Para Moreira e Oliveira (2004, p.77) “a geometria é um meio para a criança conhecer o espaço no qual se movimenta, sendo muito importante que a aprendizagem se faça partindo do seu conhecimento informal, com base na manipulação e na experimentação.”

Todos os alunos conseguiram realizar sem dificuldade o que a professora lhes explicou sobre esta matéria.

Sexta-feira, 11 de novembro de 2011

A professora falou sobre o comportamento dos alunos.

Deu uma aula sobre conjuntos, na qual falou sobre o cardinal, a leitura por compreensão e extensão.

A docente ensinou músicas, adivinhas e provérbios sobre o dia de S. Martinho.

Pediu ainda para as crianças inventarem algumas adivinhas sobre o dia.

Inferências e fundamentação teórica

É fundamental que os docentes falem com os seus alunos sobre o comportamento e expliquem o porquê da conversa.

Moreira (2002 p.57) defende que as regras são fundamentais para que o ambiente seja bom e “quando a criança faz algo de mal, a disciplina serve para mostrar o que fez mal e para ensinar como se deve comportar. A disciplina deve ser justa, ensinando a criança a comportar-se melhor.”

As crianças gostaram de aprender os provérbios e afirmaram que os iam ensinar aos pais. Franco (1999, p.128) comenta que “os provérbios (...) permitem o acesso a referências culturais e a um tipo de sabedoria ancestral que não deveria ser desperdiçada (...)”

Ao pedir aos alunos para criarem rimas, a educadora promoveu o raciocínio, a linguagem, a interajuda e a vontade de brincar com as palavras e com os sons.

“As adivinhas desenvolvem o poder de observação da realidade e a capacidade de reflexão, surpreendendo, por vezes com algum humor, situações do quotidiano.” (Franco, 1999, p.127)

De acordo com este autor, se os alunos estiverem motivados podem criar textos semelhantes, o que origina um ambiente de alegria e de maior empenho.

Segunda-feira, 14 de novembro de 2011

A professora falou com os alunos acerca do comportamento da semana anterior. Entregou a cada aluno o texto *Milhões de coisas* dividido em tiras de papel e pediu-lhes para reconstruírem o texto, pela ordem correta, de modo a fazer sentido. Leu e fez a interpretação do texto com os alunos.

As crianças da turma escreveram frases sobre “coisas” que gostariam de fazer. Por fim, a professora pediu-lhes para escreverem um texto, cujos versos eram iniciados por uma sequência de números.

Inferências e fundamentação teórica

Pedir aos alunos que recriem um texto a partir de vários excertos é uma forma original de trabalhar o processo de ordenação e de estruturação de um texto.

Glasson (2000) defende que os alunos devem ser orientados e assim entenderem as categorias da narrativa, ou seja, perceberem as informações importantes que estão contidas no texto.

“Quando um texto é dividido, de acordo com as categorias da narrativa, não subsiste nenhuma ambiguidade quanto ao modo de recolocar os seus elementos. Na verdade, seria impossível inverter, por exemplo, a complicação e a resolução do problema ou o elemento desencadeador e o fim da história.” (Glasson, 2000, p.147)

Franco (1999, p.124) afirma que “estes jogos são muito simples, mesmo para crianças dos primeiros anos de Ensino Básico. Para além de serem bons motivos para a escrita e para a leitura, permitem um treino específico e eficaz para actividades poéticas mais complexas.”

Os alunos gostaram bastante de realizar o texto com números e, a maioria deles teve bastante imaginação. Além deste aspeto também permite um treino para futuras atividades poéticas.

Terça-feira, 15 de novembro de 2011

A professora pediu aos alunos para realizarem o primeiro nível do Desafio da Adição, no qual as crianças realizaram duas operações. Alguns alunos não conseguiram terminar corretamente as operações e a professora pediu para reverem o que tinham feito.

A docente entregou o poema *A cigarra e a formiga*, de João de Deus a cada aluno. Trabalhou o texto com os alunos realizando a sua interpretação. Distribuiu uma

ficha informativa sobre João de Deus e João de Deus Ramos, por cada criança. Explicou-lhes que se comemorava o 58.º ano da morte de João de Deus.

Após o recreio, a professora pediu aos chefes de material para distribuírem o 3.º e 4.º. Dom de Froebel por cada aluno. Contou uma história sobre uns meninos e um burro às crianças e pediu para construírem a ponte alta.

Inferências e fundamentação teórica

A professora entregou um texto informativo sobre João de Deus e João de Deus Ramos. É importante que os alunos saibam a origem da escola que frequentam e a história do seu fundador.

Glasson (2000, p.163) defende que:

os alunos têm mais dificuldade em compreender os textos informativos do que os narrativos. (...) explicam esta situação pelo facto de os textos informativos conterem muitas vezes um conteúdo não familiar, conceitos novos, frases longas e estruturas sintácticas complexas. Outros, invocam, por outro lado, a falta de interesse e de motivação dos alunos perante este género de texto.

A docente, como é habitual, realizou a interpretação do texto que entregou aos alunos. Matthews *et al.* (2009, p.72) comentam que:

a fixação de um período de uma hora por dia dedicado à leitura e à escrita nas escolas do primeiro ciclo demonstra claramente que esta é uma prioridade nacional, destinada a aumentar os níveis de desempenho e a garantir uma maior igualdade de oportunidades aos alunos no acesso a outras áreas do currículo no segundo ciclo, terceiro ciclo e no procedimento de estudos.

A docente criou os desafios matemáticos e, desta forma, empenharam-se para subir de nível e atingirem o nível mais elevado, prática que é fundamental

Na área de Matemática, ao contar a história a professora conseguiu envolver os alunos de uma forma fascinante. As crianças quiseram participar e estiveram muito atentas e curiosas com o decorrer da história.

Sexta-feira, 18 de novembro de 2011

Ao início da manhã, a professora conversou com as crianças sobre o comportamento dos alunos.

Em seguida, realizaram uma proposta de trabalho com todas as operações.

Depois do intervalo, a professora realizou um exercício ortográfico, em que ditou um pequeno texto, que as crianças escreveram na sua folha de trabalho.

Inferências e fundamentação teórica

Quando chegou à sala, de manhã, um aluno dirigiu-se à professora e deu um recado da mãe, oralmente.

Perrenoud (1995, p.101) comenta que:

os adultos se servem do aluno como mensageiro é, antes de mais, porque o processo é mais simples e mais rápido, e porque, por vezes, têm outras razões mais subtis para confiarem mais numa mensagem oral do que em mandarem um recado por escrito: esta forma de comunicação atenua a sua responsabilidade.

No dia anterior, um dos alunos questionou a professora sobre um tema relacionado com o universo. A professora prometeu que iria pesquisar, de modo a explicar e responder à questão Assim o fez, pois de manhã, retirou a dúvida do aluno, falando com a turma. A professora mostrou ser responsável, empenhada e ter gosto na busca do conhecimento. Devido a estas características e muitas mais, a professora demonstrou ser reflexiva.

Segundo Shön (1987), citado por Pereira (2003, p.43) ser-se reflexivo é:

ter abertura de espírito, responsabilidade, empenhamento; é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido; é ser capaz de efectuar mudanças contínuas que mostrem o gosto pela actualização constante; é evidenciar capacidade de decisão, gosto por cooperar com os outros, adaptabilidade e flexibilidade.

Este foi o nosso último dia de estágio nesta sala. Gostei muito de estagiar com o 2.º ano A. Ao longo do estágio, a professora transmitiu-me sempre confiança e calma. As crianças foram adoráveis connosco. Apoiaram-nos, respeitaram-nos e ajudaram-nos no que puderam. Mostraram-se sempre recetivas às nossas atividades.

1.7. 7.ª Secção – 1.º ano B

Este será o último momento de estágio que vou relatar. Ocorrerá de 21 de novembro de 2011 até ao dia 27 de janeiro de 2012 e será na turma do 1.º ano B com a professora Sara Sepúlveda.

1.7.1. Caracterização da turma

De acordo com as informações dadas pela professora cooperante, a turma do 1.º ano B é constituída por vinte e quatro alunos, doze crianças são do sexo feminino e doze do sexo masculino. Todos os alunos nasceram entre janeiro e dezembro de 2005.

A maioria dos alunos pertence a um nível sócio-económico elevado. Na grande maioria, os pais das crianças têm formação superior.

A nível cognitivo não existem grandes disparidades de aprendizagem. À exceção de dois alunos, que necessitam de trabalho individual. Até ao momento não existe qualquer relatório psicológico de algum aluno, no entanto há uma criança do sexo masculino que frequenta sessões de terapia às terças feiras.

Todos são carinhosos com a professora. Os alunos do 1.º B são bastante faladores, curiosos e impacientes. Por vezes, a grande parte das crianças tem dificuldade em esperar pela sua vez.

1.7.2. Caracterização da sala

A sala tem doze mesas retangulares e vinte e quatro cadeiras. As mesas estão divididas por três filas e cada fila tem quatro. A mesa da professora situa-se ao fundo da sala, do lado oposto ao quadro. É uma sala que tem bastante luz natural e é muito colorida. As janelas permitem observar o espaço onde as crianças brincam no recreio. A sala está perto do salão da escola. Tem vários trabalhos nas paredes, que foram realizados pelas crianças. A professora gosta de ver a sala colorida e cuidada.

1.7.3. Horário

A professora Sara cedeu-nos o horário da turma (figura 25).



Horário 1.º ano A



	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
9h:00m-10h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:10h-11h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11h-11h:20m	Intervalo / Lanche				
11h:30m-12h:10m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12h:20m-13h	Língua Portuguesa	Música	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13h-14h:30m	Almoço e recreio				
14h:30m-15h:30m	Estudo de Meio	Matemática	Biblioteca	Estudo de Meio	Inglês
15h:30m-16h:30m	Estudo de Meio	Estudo de Meio	Estudo de Meio	Estudo de Meio	Estudo de Meio
16h:30m-17h	Estudo de Meio	Estudo de Meio	Estudo de Meio	Estudo de Meio	Estudo de Meio

Figura 25 - Horário do 1.º ano B

1.7.4. Rotinas

Ao estagiar com a turma pude perceber as suas rotinas.

Todos os dias é feito o acolhimento às crianças até às 9h 30m.

Às 10h 30m os alunos vão à casa de banho e ao recreio da manhã. Vão novamente à casa de banho às 12h e almoçam no refeitório.

À terça-feira, as crianças têm Educação Musical às 11h 30m.

1.7.5. Relatos diários

Segunda-feira, 21 de novembro de 2011

A professora Sara perguntou aos alunos o que tinham feito no fim de semana. Depois de várias crianças o terem contado, escreveu a data no quadro e questionou-as sobre o que mais poderiam dizer sobre a data, mais concretamente sobre o número 21. As crianças responderam, fazendo várias operações de adição e subtração.

Distribuiu uma proposta de trabalho por cada aluno para as crianças escreverem palavras e relacioná-las às imagens.

O Hugo e eu ajudámos duas crianças a ler, pois tinham bastantes dificuldades.

Após o recreio, a professora trabalhou com as crianças o material 3.º e 4.º Dons de Froebel. Construí a ponte alta e realizou questões matemáticas concretas e abstratas (“Quantos pilares tem uma ponte?”, “E duas pontes têm quantos pilares?”, “Se na tua ponte passaram quatro carros e na da tua colega passaram outros quatro, quantos carros passaram ao todo?”).

Inferências e fundamentação teórica

Quando as crianças vão iniciar a leitura de um texto é necessário estar atento ao contexto físico da sala de aula.

Glasson (2000, p.42) declara que é necessário pensar “no nível de ruído, de temperatura ambiente, na qualidade de reprodução dos textos...”

É fundamental que as crianças nesta faixa etária tenham acesso a livros e que os professores possibilitem a aquisição de novo vocabulário, de diversas formas.

Gostei que a professora tivesse colocado questões concretas com o material matemático, pois não é comum e desenvolve o raciocínio das crianças.

Terça-feira, 22 de novembro de 2011

Neste dia não pude comparecer ao estágio.

Sexta-feira, 25 de novembro de 2011

Enquanto as crianças não entraram na sala, a professora conversou com o encarregado de educação de uma aluna.

A professora pediu a algumas crianças para distribuírem o material Calculadores Multibásicos. Realizou situações problemáticas com adição sem transporte.

Inferências e fundamentação teórica

A docente falou com um encarregado de educação sobre o comportamento e as dificuldades ao nível da leitura que a aluna tem. Ao conversarem puderam trocar informações e encontrar a melhor forma de solucionar os problemas.

Reis (2008, p.117) afirma que “a escola deve ser um espaço aberto, um espaço onde existe uma relação de confiança mútua, de diálogo e de troca de informações,

uma referência educativa, um lugar de construção do conhecimento e, principalmente um lugar de troca, de felicidade e de afectividade.”

De manhã, um menino contou, diante da turma, um episódio da sua vida familiar.

Perrenoud (1995, p. 108) afirma que:

as crianças não têm, muitas vezes, consciência de desvendarem segredos ou traírem uma intimidade, mas acontece, porém, que dão informações que vão muito para além daquilo que os pais gostariam de dar a conhecer. Por seu lado, estes últimos têm uma consciência muito desigual sobre o facto de certos aspectos da sua vida familiar poderem ser desvendados na escola. Muitos deles nem imaginam sequer a natureza e o tom das conversas que aí ocorrem. Alguns atribuem aos filhos a discricção de que pessoalmente dão provas. Assim, ficam siderados no dia em que são informados que o filho contou na aula, por exemplo, que a família tem dificuldades financeiras, (...)

Pareceu-me muito interessante a forma como todos a ouviram com atenção e, principalmente, a maneira como a professora Sara soube ouvir e orientar a conversa.

Segunda-feira, 28 de novembro de 2011

O Hugo deu a aula surpresa para as professoras orientadoras da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica. Foi-lhe pedida a revisão do “s”, dinamizando e escrevendo frases com os diferentes valores.

Tivemos a reunião de Prática Pedagógica com todos os estagiários de lecionaram uma aula e com a Equipa de Supervisão Pedagógica.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a aula do Hugo houve algum barulho gerado pelas crianças.

Perrenoud (1995, p.176) comenta que “para o professor que faz a gestão da aula a conversa equivale à desordem. Os alunos que falam durante uma aula criam um barulho de fundo, ou produzem mesmo uma algazarra; perturbam o professor (...).”

O Hugo soube rever e explicar todos os valores do “s”. Ao rever a lição, o Hugo questionou os valores do “s” e apenas no fim da aula é que pediu aos alunos para darem exemplos de palavras com os diferentes valores. Por uma questão de organização deveria ter explicado um valor e ter logo pedido um exemplo.

Quando pediu às crianças para escreverem uma frase numa folha, o Hugo deveria ter guiado mais as crianças, pois elas não souberam em que sítio da folha era para escrever.

Na reunião foram apontados os aspetos negativos e positivos de cada aula. Assim, os estagiários que deram aula puderam refletir acerca da sua prestação. Os estagiários que apenas observaram as aulas tiveram a oportunidade de aprender novas e melhores estratégias utilizadas pelos colegas, através dos comentários proferidos.

Alarcão e Tavares (1987, p. 47) consideram que “a supervisão deve consistir numa visão de qualidade, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente”

Terça-feira, 29 de novembro de 2011

O Hugo e eu fomos para o ginásio pintar os cenários para a Festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

Durante o recreio, um aluno agrediu fisicamente um colega. A professora chamou-o, conversou com ele e mostrou-se desapontada.

Cury (2006, p. 45) refere que:

há um mundo a ser descoberto dentro de cada jovem, mesmo dos mais problemáticos e isolados. Muitos jovens são agressivos e rebeldes, e os seus pais não percebem que eles estão a gritar através dos seus conflitos. Os comportamentos inadequados muitas vezes são clamores que imploram a presença, o carinho e a atenção dos pais.

Sexta-feira, 2 de dezembro de 2011

Neste dia houve *roulement*.

Os alunos do 1.º A juntaram-se aos alunos do 1.º B. A professora Sara pediu às crianças para abrirem a lição e copiarem, do quadro, um excerto de um texto.

O Hugo, a Sofia, a Lília e eu fomos organizar os cenários para a festa de Natal, esticando-os e agraçando-os a uma estrutura de madeira.

Segunda-feira, 5 de dezembro de 2011

A professora falou, brevemente, sobre os meses do ano.

O Hugo e eu fomos pintar os cenários para a festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

Enquanto a docente falava sobre os meses do ano, os alunos mostraram-se curiosos e, sem pedir a palavra, começaram a fazer comentários sobre o tema. A professora falou com os alunos sobre a importância de pedir a palavra, ouvir e esperar pela vez.

Segundo Perrenoud (1995, p.122):

durante as lições, o aluno está implicado numa rede de comunicação muito limitativa. O professor solicita-lhe uma atenção permanente e, por vezes, a sua intervenção sob duas formas modais: por um lado, responder a questões; por outro lado, intervir, para manifestar curiosidade ou clarificar o que ainda não compreendeu bem. No segundo caso, existe uma regra de ouro: pedir a palavra, esperar a solicitação ou a autorização do professor para se exprimir.

Terça-feira, 6 de dezembro de 2011

A professora Sara entregou uma ficha informativa aos alunos sobre o género e o número das palavras. Explicou o género das palavras e pediu-lhes exemplos.

Introduziu a numeração romana, entregou uma proposta de trabalho a cada aluno e estes realizaram-na, com a nossa ajuda.

A docente dirigiu-se a uma das alunas e ajudou-a na leitura de um texto.

Inferências e fundamentação teórica

A sala do 1.º ano situa-se ao lado do local do recreio. Enquanto as crianças realizaram a proposta de trabalho de Matemática, ouvia-se um barulho de fundo, vindo de outros alunos que estavam no exterior da sala. Algumas crianças estavam agitadas, distraídas e tentavam observar os outros alunos a brincar no recreio.

Ao ajudar a criança a ler, a professora mostrou-se impaciente e aborrecida, pois a aluna não se lembrava das regras de Cartilha Maternal.

Martins (1996, p.59) considera que “se as crianças sentirem por parte dos professores uma atitude crítica relativamente às suas dificuldades terão tendência a manter uma atitude de recusa ou de falta de interesse pela leitura.”

Teria sido melhor a professora não ter tido esta atitude e, acrescento que poderia ter-nos pedido para ajudarmos a criança.

Sexta-feira, 9 de dezembro de 2011

Mais um dia de *roulement*.

Pintámos os cenários para a Festa de Natal.

Segunda-feira, 12 de dezembro de 2011

Os meus colegas e eu terminámos a pintura dos cenários do 1.º ano.

Transportámos o material destinado à Festa de Natal para o local onde a festa se iria realizar.

Terça-feira, 13 de dezembro de 2011

A professora Sara pediu a duas crianças para distribuírem uma caixa do material 5.º Dom de Froebel por cada aluno. Ensinou a construção do pinheiro e realizou duas situações problemáticas (“Se eu tiver no pinheiro 3 bolas encarnadas, 5 sinos e 8 bolas prateadas quantas bolas tenho na minha árvore?”, “Quantas peças decorativas tenho no total?”).

A docente pediu aos alunos para arrumarem a caixa. Distribuiu uma proposta de trabalho por cada aluno e pediu-me para realizar, com eles, um exercício ortográfico. Optei por realizar um ditado mágico com palavras alusivas ao Natal (prenda, Natal, família, laço, embrulho, pinheiro e alegria). Pedi a alguns deles para lerem as palavras, auxiliando-os segundo as regras da Cartilha Maternal. As crianças continuaram a proposta de trabalho, classificando-as quanto ao número de sílabas, ordenando palavras de forma a formar uma frase e colocando essa mesma frase no plural.

Inferências e fundamentação teórica

De manhã, alguns encarregados de educação dirigiram-se à professora para programar e conversar sobre o que seria necessário para a Festa de Natal.

Silva (1996, p. 23) refere que:

um dos principais problemas que se colocam acerca da relação escola-família é que nem todos os pais têm o mesmo tipo de participação. O que a investigação sobre o assunto demonstra é que são as famílias social e culturalmente mais próximas da cultura da escola aquelas que, normalmente, melhor correspondem aos requisitos da escola e dos professores.

O mesmo autor refere ainda que “a relação escola-família pode então, inadvertidamente, funcionar como um mecanismo de reprodução das desigualdades escolares e sociais.” (p.23)

As crianças tiveram imensa dificuldade em arrumar a caixa do 5.º Dom de Froebel. A professora pediu-nos para não os ajudarmos para que se habituassem a arrumar e, além disso, desenvolviam a motricidade fina e raciocínio.

Caldeira (2009b, p.292) informa que o material matemático 5.º Dom de Froebel é composto por “21 cubos inteiros, três cubos partidos em dois meios e outros três cubos partidos em quatro quartos.”

De acordo com esta autora o material 5.º Dom de Froebel desenvolve determinadas capacidades e destrezas, tais como “equilíbrio, saber contar, ser criativo, construir e a representação simbólica.” (p.302)

Ao realizar o ditado mágico com as crianças, notei que, a maioria delas teve facilidade em escrever e ler as palavras escritas no quadro.

Este tipo de atividades é fundamental para as crianças desta faixa etária, pois, é através da repetição que as crianças interiorizam as palavras. Quando as palavras são do interesse das crianças torna-se ainda mais fácil.

Quarta-feira, 14 de dezembro de 2011

Hoje foi a Festa de Natal. A festa do 1.º ano foi às 14h. Os meus colegas e eu ajudámos na organização da Festa. Foi mesmo um dia especial para toda a comunidade educativa.

Inferências e fundamentação teórica

As festas desempenham um papel importante nas escolas, pois todas as crianças participam, desempenhando uma determinada tarefa. Os alunos trabalham em grupo, interagem e cooperam uns com os outros.

Aguera (2008, p.73) diz que as “festas e celebrações constituem actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças.”

A partir destes eventos os pais contactam com a escola, participando nas atividades desenvolvidas pelos seus educandos.

Morgado (1999, p.80) comenta que este “registo positivo poderá influenciar as expectativas dos pais face à escola e aos seus próprios filhos (...)”, pois as “expectativas positivas constituem-se como contributos importantes para o sucesso dos percursos educativos.”

Todos os alunos estavam manifestamente contentes. Para nós, estagiários, foi uma excelente forma de percebermos o trabalho e toda a organização necessária.

Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011

A professora entregou uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa a cada aluno. Explicou o exercício, que consistia em descobrir a palavra intrusa, de entre várias. De seguida, corrigiu o exercício no quadro.

A docente pediu-nos para organizarmos os dossiês dos alunos, arrumando alguns trabalhos e colocando os separadores do 2.º período no respetivo sítio.

Após o recreio, a professora fez a chamada de tabuada do 2. Entregou uma proposta de trabalho sobre a tabuada do 2 e 3 e os alunos realizaram-na sozinhos.

Inferências e fundamentação teórica

Ao longo do recreio, as crianças estavam manifestamente felizes e brincaram umas com as outras. O recreio é muito importante, principalmente quando antes houve um momento no qual as crianças aprenderam e esforçaram-se. Cordeiro (2007, p.372) refere que “se o momento anterior foi “académico” impõe-se agora um de brincadeira pura.”

Segundo Hohmann e Weikart (2009, p.433):

as brincadeiras levam a que as crianças se juntem. (...) À medida que as crianças exploram e brincam vivenciam muitas experiências-chave: representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo. Constroem e testam conhecimentos sobre pessoas e coisas do mundo de exterior mais próximo.

Quando as crianças do 1.º ano escreviam, eram notáveis os erros ortográficos que davam. Para Rebelo (1993, p. 49) “ as fases da aprendizagem da escrita constam, em linhas gerais, os mesmos elementos que nos da leitura: ordenamento e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e pontuação, aplicação de regras ortográficas.”

Segunda-feira, 2 de janeiro de 2012

Neste dia também houve *roulement*.

Estive na sala do 1.º ano A, da professora Anabela. A docente organizou diversos grupos e distribuiu vários jogos pelos mesmos: dominós, puzzles e Tangrams.

Inferências e fundamentação teórica

É importante que nos dias de *roulement*, os professores organizem e disponibilizem diversos jogos para que os alunos possam brincar. As crianças juntaram-se em pequenos grupos e juntas, construíram puzzles e Tangrams.

Hohmann e Weikart (2009, p.43) declara que “o tempo em pequenos grupos é a parte do dia na qual as crianças trabalham em grupos de seis ou oito elementos num determinado local com conjuntos de materiais semelhantes.”

Relativamente ao material Tangram, Caldeira (2009b, p.391), citando Santos (2008), afirma que o “Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações.”

A autora atrás citada refere ainda que:

o Tangram favorece uma diferente abordagem da geometria. Com este “puzzle” geométrico pode-se obter uma variedade de formas: figuras geométricas, animais, objetos e figuras abstratas. Estes efeitos acontecem tendo em conta o contorno da figura ou o contraste com espaços abertos interiores. A obtenção de figuras por junção de outras, confere a este puzzle potencialidades na realização de actividades de percepção visual no plano ou seja, a capacidade de isolar partes de um todo que se considera como fundo. (p.398)

Terça-feira, 3 de janeiro de 2012

A professora Sara pediu a todos os alunos para contarem o que tinham feito durante as férias. Entregou uma proposta de trabalho a cada aluno. Pediu às crianças para dobrarem a folha ao meio, escreverem três frases sobre as suas férias e as ilustrarem.

Após o recreio, os alunos terminaram o trabalho anterior e realizaram um desenho livre sobre as férias.

Inferências e fundamentação teórica

Enquanto os alunos contaram as suas experiências durante as férias, todos se mantiveram atentos e em silêncio a ouvirem os colegas. A professora estimulou assim o desenvolvimento da fala e a capacidade de saber ouvir.

Ao pedir aos alunos para dobrarem a folha ao meio, a docente desenvolveu a destreza manual e motricidade fina das crianças.

Para realizarem frases sobre as suas férias foi necessário um incentivo da docente, de modo a tornar as crianças mais criativas.

Bach (2001, p. 59) defende que:

a criatividade é, antes de mais, dependente do clima em que ela se exprime: o aluno, para ser criativo, deve sentir-se ouvido e, mais ainda, respeitado. Isso significa que o ambiente em que ele é chamado a operar deve ser ao mesmo tempo tranquilizante e estimulante: estimulante pelo emprego de técnicas que permitam ultrapassar os inevitáveis bloqueios, tranquilizante pelo clima de confiança que reinará e pela forma de expressão que, embora pessoal, será entretanto estruturada, logo acessível àqueles a quem se dirige.

Ao permitir que os alunos realizassem um desenho livre, embora orientado, a professora permitiu que as crianças exteriorizassem as suas vivências.

De acordo com a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (s/d, p.58):

a Expressão Plástica é o registo gráfico ou plástico que corresponde a uma forma de comunicar da criança, através de uma linguagem não verbal. O desenho e a pintura são os meios de expressão mais utilizados, relativamente a outras técnicas plásticas, uma vez que permitem transpor para o papel, através de formas e cores, vivências infantis.

Todos os alunos mostraram vontade e interesse enquanto realizaram o seu desenho.

Sexta-feira, 6 de janeiro de 2012

A professora Sara distribuiu uma caixa com palhinhas coloridas por cada aluno e realizou, com eles, situações problemáticas.

Tive a aula surpresa peidia pela professora orientadora da Equipa de Supervisão de Prática Pedagógica com o material matemático Calculadores Multibásicos. Foi-me pedido para dar a subtração com empréstimo. Comecei por ditar o número de peças que os alunos deveriam colocar nas placas. Depois, ditei uma situação problemática com esses dados.

A professora orientadora avisou-me que a aula, afinal, era uma introdução. Então, pedi aos alunos para limparem as placas e realizei outra situação problemática, à medida que pedia para colocarem as peças “A Joana tinha 15 gomas e deu 6 à Pilar. Com quantas gomas ficou?”

Após a minha aula surpresa, a professora Sara pediu-me para realizar uma leitura de números até às centenas. Ditei o número de peças que os alunos deveriam colocar e pedi-lhes que lessem a placa por cores, ordens e classes.

Tivemos a reunião de Prática Pedagógica.

Inferências e fundamentação teórica

No decorrer da minha aula surpresa consegui fazer interdisciplinaridade. Questionei os alunos sobre o significado da palavra “bondoso”. A maioria das crianças não soube dar um sinónimo mas um dos alunos, pedindo a palavra, conseguiu explicar o significado da palavra. Foi um ponto positivo da minha aula, pois é fundamental o enriquecimento do vocabulário dos alunos.

De acordo com Levy (1994, p.30):

a interdisciplinaridade envolve um desencadear de um processo linguístico e comunicativo, uma intersecção dialógica entre aqueles que vêm de várias especialidades. É esse processo dialógico que permite esclarecer e reflector sobre as próprias linguagens específicas, um modo de as relacionar e, ao mesmo tempo, as aproximar do mundo. (...) Claro está que este discurso interdisciplinar é sempre transitório e está sempre em revisão, o que torna capaz de mudanças e de inovação, de um modo senão mais criativo, pelo menos diferente do desenvolvimento das disciplinas isoladas.

Sim-Sim *et al.* (1997, p.26) explica que “o nível de compreensão do oral da criança à entrada na educação básica depende da extensão e diversidade do seu vocabulário passivo, bem como da complexidade sintáctica que já adquiriu.”

Durante a minha aula tive alguma dificuldade em explicar às crianças o motivo do empréstimo. Disse que tínhamos de trocar uma peça verde por dez amarelas, pois uma dezena equivale a dez unidades, ou seja, a uma peça verde correspondem a dez peças amarelas. Mesmo explicando, as crianças tiveram dificuldade em compreender.

Deveria ter realizado situações problemáticas mais simples para que o cálculo fosse mais fácil. Fui circulando sempre pela sala e fui corrigindo os alunos.

Eu sabia os conteúdos que tinha de lecionar mas tive alguma dificuldade em transmiti-los às crianças. Julguei que os alunos já tinham tido aulas de introdução a este conteúdo mas só soube que era uma introdução do conceito no decorrer da aula.

Praia (1991), citado por Braga (2001, p.63) defende que “a dicotomia teoria-prática é um dos pontos críticos da formação inicial de professores”

Durante a aula tive de pedir a um aluno para arrumar a sua caixa, pois estava a brincar com as peças.

No recreio, um aluno agrediu fisicamente um colega. Na sala, a professora pediu justificações aos alunos, questionando-os sobre o que se passara.

Cury (2006, p. 85) declara que “os pais ou os professores só devem intervir publicamente quando um jovem ofendeu ou feriu alguém em público.”

A docente conversou com a turma sobre o comportamento e falou sobre a amizade. Gostei bastante deste momento.

Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012

O Hugo lecionou uma aula. Projetou e leu o texto *O peixinho dourado* no *Datashow*. Distribuiu o texto, com palavras em falta, e completou-o, com as crianças. Realizou a interpretação do texto, colocando questões aos alunos. Explicou a classe dos determinantes artigos definidos. Em seguida, deu alguns exemplos e classificou os determinantes artigos definidos quanto ao número e ao género. Pediu a algumas crianças para identificarem e classificarem os determinantes artigos definidos em frases.

Na área de Estudo do Meio, o Hugo mostrou um peixe e explicou os seus constituintes. Apresentou um cenário com imagens de peixes e explicou as características dos mesmos. Procedeu à realização de um jogo de perguntas e respostas sobre o tema.

O meu colega fez uma revisão dos conceitos de dobro e metade, utilizando as peças do material matemático Cuisenaire. Realizou um jogo, no qual as crianças pescaram de um lago a quantidade de peixes equivalente ao dobro ou à metade do número que estiver representado numa bola, enquanto efetuam a representação com as peças do material Cuisenaire.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos gostaram do texto de Língua Portuguesa que o Hugo apresentou. Todas as crianças quiseram falar sobre as suas vivências relacionadas com o tema.

Segundo Glasson (2000, p.27):

os conhecimentos que a criança desenvolveu sobre o mundo que a rodeia constituem um elemento crucial na compreensão dos textos que terá de ler. Com efeito, a compreensão na leitura não pode dar-se, se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores).

O Hugo mostrou um peixe às crianças. Acho que é fundamental as crianças terem acesso aos seres vivos, de modo a compreenderem melhor as suas características. O meu colega trouxe um cenário bastante apelativo, que enriqueceu a sua aula.

Enquanto algumas crianças pescavam os peixes pretendidos, os outros alunos utilizaram o material Cuisenaire para realizarem o cálculo das operações.

Caldeira (2009b, p.156) afirma que “usando o Material Cuisenaire e para o treino das operações aritméticas já aprendidas pela criança, podem-se elaborar

situações problemáticas que levem a criança a concretizar o seu raciocínio lógico-matemático manipulando os próprios dados do problema.”

O Hugo colocou no lago quantidades elevadas e as crianças tiveram de pescar o dobro ou metade dessas quantidades. O jogo demorou muito tempo, o que gerou, a uma certa altura, alguma agitação na sala de aula.

Terça-feira, 10 de janeiro de 2012

A professora pediu a dois alunos para distribuírem o material Calculadores Multibásicos pelas crianças. Entregou uma caixa com algarismos móveis a cada aluno e realizou duas situações problemáticas. Ensinou a adição com transporte.

Ajudei um aluno a realizar os cálculos com palhinhas, enquanto os outros brincaram com os algarismos móveis.

Depois do recreio, a professora falou sobre os determinantes artigos definidos e deu algumas frases como exemplo.

Às 12h tiveram a aula de Música.

Inferências e fundamentação teórica

Enquanto a professora estava a realizar situações problemáticas com o material matemático, um dos alunos não estava a acompanhar o raciocínio da docente e não colocou as peças que a professora estava a pedir. Dirigi-me a esse aluno e, calmamente, pedi-lhe para estar mais atento.

Cury (2006, p.85) afirma que “um educador nunca deveria expor o defeito de uma pessoa, por pior que ele seja, diante dos outros. A exposição pública produz humilhação e traumas complexos difíceis de serem superados. Um educador deve valorizar mais a pessoa que erra do que o erro da pessoa.”

Com as palhinhas, a criança conseguiu realizar os cálculos. Este material é fundamental para auxiliar a criança no raciocínio matemático. Matos e Serrazina (1996, p.193).consideram os materiais manipuláveis sendo “objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular, movimentar.”

As palhinhas são um material bastante acessível a todas as escolas, de fácil manipulação, coloridas e ajudam bastante as crianças nas contagens.

Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012

A professora leu o texto *A menina preta e o menino branco*, pediu a alguns alunos para o lerem e realizou questões de interpretação. Entregou uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa a cada aluno, que a realizaram sozinhos. Ajudei uma aluna a realizar uma proposta de trabalho, na qual realizou cálculos com palhinhas.

Depois do recreio, a docente pediu a um aluno para distribuir as caixas do material 5.º Dom de Froebel pelas crianças. Ensinou a fazer a construção da casa e falou, brevemente, de frações.

Inferências e fundamentação teórica

Quando a professora leu o título do texto, as crianças mostraram-se curiosas.

Glasson (2000, p.40) afirma que, para que haja sucesso na leitura é necessário o “seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e a sua intenção de leitura. Entre estas condições psicológicas a mais importante é, sem dúvida, a intenção de leitura.”

As crianças leram o texto e responderam às questões de interpretação, o que possibilitou à professora perceber se os alunos assimilaram e compreenderam a informação transmitida pelo texto.

Sim-Sim *et al.* (1997, p.12) defendem que há uma “(...)reconhecem-se cinco competências nucleares a desenvolver na área curricular da língua materna: a compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita, e o conhecimento explícito, que alimenta especificamente casa uma das quatro outras competências.”

As crianças gostaram de aprender a construção da casa, aliás, adoram tudo o que é novidade.

Moreira e Oliveira (2003, p.34) defendem a utilização dos Dons de Froebel, salientando que o mesmo possibilita o “ensino de (...) construções, bem como o incitamento ao pensamento matemático intuitivo a nível da geometria, do número, da medida e da classificação.”

Caldeira (2009b) aconselha o uso do 5.º Dom de Froebel no 1.º ciclo e defende que o mesmo é bom para explorar frações equivalentes e comparar frações.

Ao ajudar a criança a realizar cálculos com palhinhas verifiquei que a mesma não tinha sentido do número. O aluno não tinha noção da ordem numérica e da representação escrita dos números.

Howden (1989), citado por Ponte e Serrazina (2000, p.245) refere que “o sentido de número pode ser descrito como uma boa intuição sobre os números e as suas relações. Desenvolve-se gradualmente como o resultado de explorar números,

visualizá-los numa variedade de contextos e relacioná-los de formas que não estejam limitadas pelos algoritmos tradicionais.”

Tentei, junto da criança, ajudá-la a explorar este conceito relacionado com as suas vivências.

Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012

Neste dia lecionei uma aula. Organizei uma estratégia de comportamento, onde coloquei várias imagens de caras a sorrir no quadro (figura 26). Dividi a turma em seis grupos e cada grupo tinha direito a seis símbolos (caras). Dependendo do comportamento dos alunos, os grupos iam tendo mais ou menos símbolos.



Figura 26- Estratégia de comportamento utilizada

Entreguei a cada aluno um texto. Li e pedi às crianças para lerem o texto *A galinha Carlota*. Pedi a um aluno de cada equipa para retirar um cartão e desta forma, fiz a análise gramatical e interpretação do texto (figura 27)



Figura 27- Cartões utilizados na aula de Língua Portuguesa

Distribuí uma caixa do material Calculadores Multibásicos por cada aluno. Realizei situações problemáticas, à medida que fui contando uma história e mostrando imagens (figura 28). Pedi, aos alunos para resolverem, a pares, as situações problemáticas.



Figura 28 – Cenário para realizar as situações problemáticas

Na área de Conhecimento do Mundo, comecei por apresentar aos alunos uma imagem de uma galinha e falei sobre as suas características. Mostrei penas de galinha (figura 29) e passei-as pelas crianças, de modo a tocarem nas mesmas. Expliquei os diferentes tipos de bico, através de imagens e relacionei-os com o tipo de alimentação das aves (figura 30).



Figura 29 – Penas de galinha mostradas às crianças



Figura 30 – Cenário sobre os tipos de bico das aves

Através de um cenário, realizei uma atividade de correspondência para explicar quais os tipos de locomoção das aves (figura 31). Falei brevemente da reprodução das aves e mostrei ovos aos alunos.

Por fim, entreguei uma pena colorida a cada criança (figura 32).



Figura 31 – Cenário sobre a locomoção das aves



Figura 32- Penas coloridas entregues aos alunos

Inferências e fundamentação teórica

Organizei uma estratégia de comportamento, na qual utilizei bonecos a sorrir. Desta forma consegui controlar melhor o comportamento da turma. É necessário que as crianças sintam a necessidade de haver regras na sala de aula.

Realizei um jogo com cartões para fazer a interpretação e análise gramatical do texto.

Para trabalhar as situações problemáticas com o material Calculadores Multibásicos, fui contando uma história e acompanhando-a com imagens e um cenário.

Ponte (1994, p.59) diz que o professor “deve aceitar e encorajar o uso de materiais concretos usados como modelos (...), analogias ou histórias, apresentações orais ou dramatizações.”

O cenário de Matemática estava apelativo e permitiu que as crianças visualizassem aquilo com que estavam a trabalhar (roupa, galinhas, ovelhas).

Falei da impermeabilidade das penas e poderia ter realizado uma experiência para comprovar este facto. Devido à falta de tempo, resolvi não o fazer.

Mostrei penas de galinha às crianças, pois considero fundamental que os alunos visualizem e toquem naquilo de que estão a falar na sala de aula. A maioria dos alunos nunca tinha tido a possibilidade de tocar em penas de galinha.

Hohmann e Weikart (2009, p. 36) afirmam que “quando as crianças exploram um objecto e descobrem os seus atributos, começam a compreender como funcionam as suas diferentes partes, como se encaixam e interligam e como “trabalha” o objecto, percebendo exactamente como ele é.”

Na aula de Estudo do Meio as crianças poderiam ter colado os animais no cartaz, pois tornava a aula mais dinâmica, mas devido à falta de tempo não foi

possível. O material que trouxe era apelativo e funcional. As crianças ficaram muito entusiasmadas quando mostrei as penas e permiti que todas tocassem.

Terça-feira, 17 de janeiro de 2012

A professora fez uma revisão do conceito de dobro, metade e triplo. Os alunos realizaram uma proposta de trabalho sobre o tema.

Ajudei uma aluna a realizar uma proposta de trabalho de Matemática e a ler alguns textos do manual.

O Hugo fez a chamada oral de tabuada.

Em seguida, tiveram a aula de Música. O professor fez uma revisão das notas musicais.

Inferências e fundamentação teórica

Enquanto estava a ajudar um aluno a realizar a proposta de trabalho de Matemática e a ler alguns textos, a criança queixou-se constantemente e afirmou que não sabia como fazer os cálculos matemáticos. Além disso, disse que não conseguia ler.

Perrenoud (1995, p.126) declara que:

considerar-se incompetente face a uma estratégia permite esquivar-se a uma parte do trabalho. A incompetência, a incapacidade de compreender as instruções ou de encontrar um caminho para a solução permite justificar longos momentos de inactividade, sobretudo se o professor se recusa a responder às perguntas ou está ocupado com outros alunos. Se o professor está disponível, esta estratégia permite que seja ele a fazer uma parte do trabalho, dando-lhe pistas e informações, pedindo-lhe para confirmar respostas incertas, colocando-o na situação, por impaciência ou caridade, de dirigir a actividade do aluno.

Quando o Hugo fez a chamada oral de tabuada, a maioria dos alunos teve dificuldade em responder à tabuada do 3.

As crianças tiveram aula de Música, como sempre, estavam contentes e entusiasmadas com a aula dada pelo professor.

Matthews *et al.* (2009, p.18) referem que “o enriquecimento curricular assegura que as crianças têm actividades de aprendizagem ao longo do dia inteiro. O Inglês, a Actividade Física e Desportiva e a Música, juntamente com o Estudo Acompanhado, mobilizam as crianças em tipos de aprendizagem complementares.

Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012

A professora Sara não veio, por isso o Hugo e eu ficámos sozinhos com as crianças. Perguntámos o que iam fazer no fim de semana. Distribuímos uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa. Li, com os alunos o texto e, com a nossa ajuda, responderam por escrito às questões de interpretação e análise gramatical

Realizei um exercício ortográfico, onde ditei três frases aos alunos e eles escreveram-nas.

O Hugo e eu organizámos o jogo do “Anão e do Gigante”. Neste jogo, quando eu dissesse a palavra “anão”, as crianças baixavam-se e quando dissesse “gigante”, as crianças erguiam os braços.

Depois, realizámos outro jogo com letras, onde as crianças tinham de dizer palavras, por exemplo, com “s”.

Após o intervalo distribuímos uma proposta de trabalho de Matemática por cada aluno, que a realizaram com o nosso apoio.

Inferências e fundamentação teórica

Um dos alunos da turma recusou-se a fazer a proposta de trabalho de Língua Portuguesa, afirmando que era demasiado difícil. Dirigi-me ao aluno, falei com ele e convenci-o a realizar o trabalho, com ajuda.

Perrenoud (1995, p.127) afirma que:

outros alunos contestam mais subtilmente o trabalho pedido: sem se recusarem directamente a fazê-lo, antes mesmo que o grupo se lance ao trabalho, argumentam sugerindo que os exercícios são muito difíceis e que são precisas explicações suplementares, que já fizeram este género de trabalho e que é inútil recomeçar, ou ainda que se poderia fazê-lo noutra altura.

O mesmo aluno agrediu fisicamente o colega de mesa. Chamei-o e pedi-lhe para se dirigir comigo ao exterior da sala. Conversei com ele e acalmei-o. Perguntei-lhe se julgava que tinha tomado a decisão mais acertada ao bater no colega e o aluno revelou estar arrependido. Confessei estar triste e desapontada com o seu comportamento, que se tinha repetido nos dias anteriores. Considero que agi corretamente ao conversar a sós com a criança. Desta forma, consegui ouvi-la e falar calmamente com ela.

Cury (2006, p. 87) comenta que:

chamar a atenção ou apontar em público um erro ou defeito de jovens e adultos pode gerar um trauma inesquecível que os controlará durante toda a vida. Ainda que os jovens os decepcionem, não os humilhem. Ainda que eles

mereçam uma grande reprimenda, procurem chamá-los em particular e corrigi-los. Mas, principalmente, estimulem os jovens a reflectir. Quem estimula a reflexão é um artesão da sabedoria.

O Hugo e eu questionámos os alunos sobre qual o jogo que queriam jogar. De imediato, todos sugeriram o “Anão e o Gigante”. Percebi que era um dos jogos preferidos da turma e que a professora já tinha jogado com eles.

Neto (1997, p.5) afirma que “o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância.”

Quer o Hugo, quer eu ficámos muito satisfeitos com a nossa prestação neste dia de estágio.

Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012

A professora falou com os alunos sobre o mau comportamento de sexta-feira. Pediu a dois alunos para distribuírem o material Calculadores Multibásicos. Ditou uma situação problemática, na qual trabalhou a adição com transporte. Fez um jogo com uma pandeireta. Quando batia uma vez, as crianças colocavam os braços para cima. Quando batia duas vezes colocavam os braços para o lado e três vezes, os braços para baixo.

Depois do recreio, a professora fez uma revisão do “s”. Distribuiu uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa e os alunos realizaram-na sozinhos. A professora fez um exercício ortográfico, no qual ditou três frases com palavras que tinham os vários valores do “s”.

Inferências e fundamentação teórica

Algumas crianças realizaram a proposta de trabalho de Língua Portuguesa rapidamente, enquanto outras demoraram mais tempo. É comum, pois todas as crianças têm ritmos de trabalho diferentes.

Perrenoud (1995, p.125) considera que “quanto mais uma tarefa se prolonga, mais se aprofundam os desvios entre os alunos: os mais rápidos aborrecem-se, os mais lentos desmobilizam-se. O professor, para ter a sua turma “bem segura”, prefere mudar muitas vezes de actividade.”

A professora zangou-se com a turma, pois não se estavam a esforçar no cálculo da situação problemática de adição com transporte.

Terça-feira, 24 de janeiro de 2012

A professora entregou uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa a cada aluno. Pediu para lerem o texto em silêncio e responderem às questões de interpretação e análise gramatical.

De seguida, leu o texto e corrigiu as questões oralmente.

Inferências e fundamentação teórica

Ao pedir aos alunos para lerem o texto em silêncio, as crianças conseguiram concentrar-se mais no texto que estavam a ler e processar o texto ao seu ritmo.

Glasson (2000, p.42), citando Holmes (1985) comenta que “está demonstrado, por exemplo, que um aluno que lê um texto em voz alta, perante um grupo, terá menos hipótese de o compreender bem do que se fizer uma leitura silenciosa.”

Ao questionar os alunos sobre o texto, vários alunos colocaram o dedo no ar. Um dos alunos quis responder e a professora disse que não queria que ele respondesse, pois queria ouvir outras crianças. É necessário que o professor saiba gerir estas situações, de modo a não desmotivar os alunos mais curiosos e interventivos.

Morgado (1999, p.27) defende que “o sucesso educativo de todos os alunos dependerá da capacidade de identificar, gerir e agir adequadamente.”

Refletir sobre este assunto permitiu-me ter uma ideia mais clara sobre o mesmo e com certeza que irei proceder assim no futuro.

Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012

Os alunos realizaram uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa, na qual tinham de colocar frases apropriadas às imagens.

O Hugo e eu ajudámos uma criança a ler as frases e a copiá-las.

As crianças e a professora leram um texto do manual. A docente colocou algumas perguntas de interpretação.

Depois do intervalo, a professora entregou uma proposta de trabalho de Matemática aos alunos. Expliquei e realizei com os alunos os exercícios 1 e 4. O Hugo explicou os exercícios 2 e 3.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos consideraram a proposta de trabalho difícil, e por isso, muitos deles estavam agitados, distraídos e conversadores.

Perrenoud (1995, p.125) considera que:

se as tarefas são muito difíceis, a maior parte dos alunos ficará rapidamente bloqueada, pára de trabalhar, levanta a mão, dirige-se aos vizinhos mas próximos, olha pela janela, pede para ir à casa de banho ou vai deitar papéis no cesto... Para que os alunos permaneçam concentrados numa tarefa escrita, durante um certo tempo, é preciso que esta esteja ao seu alcance e que eles possam progredir sem necessitarem de pedir ajuda.

O Hugo e eu resolvemos exercícios de lógica com as crianças. Um dos exercícios consistia em decompor números.

Damas et al. (2010, p.66) comentam que “nestas decomposições estão implícitas as propriedades comutativa e associativa da adição.”

À hora do almoço, o Hugo e eu explicámos que não voltaríamos a estagiar mais e que o nosso estágio terminara. As crianças desejaram-nos sorte para o nosso futuro.

O balanço do estágio nesta sala foi positivo. Os alunos foram sempre simpáticos, embora muito faladores, características próprias de crianças desta faixa etária. Já tínhamos vindo a estagiar com esta turma desde o bibe encarnado, por isso o Hugo e eu conhecíamos bem todas as crianças. Aprendi algumas técnicas e estratégias para lidar e ensinar as crianças do 1.º ano de escolaridade.

No próximo capítulo irei apresentar as planificações que realizei ao longo do estágio e que considereei serem as mais pertinentes das que realizei ao longo destes três semestres de Estágio Profissional

CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES

Descrição do capítulo

Neste capítulo começo por definir o que são planificações e o que é o modelo T de aprendizagem, modelo este que irei utilizar sempre ao longo das minhas planificações. Irei expor três planificações que elaborei para a concretização das minhas aulas durante o período de Estágio Profissional no Pré-Escolar, nas áreas de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Conhecimento do Mundo e Domínio da Matemática. Depois apresentarei três planificações do 1.º ciclo do Ensino Básico, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Para finalizar, incluo as quatro planificações que elaborei para a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional (PPACP), nas áreas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Jogo. Em seguida, irei analisar criticamente todas as planificações, dando a minha opinião, focando os aspetos que considero relevantes. Estas inferências e fundamentações teóricas irão ter a devida fundamentação científica, no qual recorri à opinião de vários autores.

Apresentarei ainda algumas fotografias do material utilizado para a concretização das minhas aulas, de modo a possibilitar a visualização e, consequentemente, uma melhor compreensão dos objetos utilizados no decorrer das mesmas.

Em todas as aulas que dei e todas as atividades que realizei, elaborei planos de aula para cada área de aprendizagem. É de salientar que apresentei os meus planos de aula e propostas de trabalho, previamente, às Educadoras e Professoras cooperantes, de modo a não cometer erros de conteúdo e de forma.

Todos os planos elaborados seguiram o Modelo T de Aprendizagem, proposto pelo Dr. Martiniano Pérez, modelo utilizado nos Jardins-Escolas João de Deus. Para este autor, a existência destas planificações permite identificar e definir de forma adequada os objetivos, métodos e estratégias, valores e atitudes e ainda, capacidades e destrezas relativos aos conteúdos a abordar.

2.1. Fundamentação teórica

Ao iniciar o ano letivo, é importante que o professor ou educador tenha uma perspectiva abrangente sobre o processo ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano letivo. Por esta razão, o educador tem a necessidade de planificar.

A planificação é um elemento indispensável, pois deste modo o docente consegue lecionar com maior eficácia, pois já sabe quando inicia o processo, como o desenvolve e como o termina. A planificação é basicamente, uma meta a alcançar, que nos conduz e nos indica a direção a seguir.

Planificar é fundamental na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois os Educadores e Professores necessitam de definir e organizar as formas de abordarem os diferentes conteúdos. Desta forma, é fundamental os docentes perceberem em que consiste a planificação, qual a sua utilidade e importância, de modo a poderem usufruir desse conhecimento para um melhor desempenho profissional.

Ao realizar uma planificação, o docente pode satisfazer necessidades pessoais, como reduzir a incerteza e a ansiedade, e ainda, aumentar a sua confiança e segurança, já que estabeleceu um plano, no qual se poderá orientar. Determina os objetivos a alcançar ao longo da concretização das suas aulas, os conteúdos que devem ser aprendidos, os materiais a utilizar, a distribuição do tempo e a faixa etária a que se destina. O docente necessita ainda de saber, antecipadamente, quais as capacidades e valores que os seus alunos devem revelar no decorrer das suas aulas.

Escudero (1982) citado por Zabalza (1994, p.47) refere que planificar é o meio para:

prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar.

Clark e Peterson (s/d), citados por Zabalza (1994, p.48) definem a planificação como sendo “o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções.”

Ainda os mesmos autores afirmam ainda ser relevante compreender que a principal função cumprida pela planificação na escola é a de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino.” (p.54)

Para Zabalza (1994, p.48) planificar é um meio concreto de organização de ideias com um objetivo particular, afirmando que:

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a

seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que se deverá concretizar numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo.

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.26) o processo de planear tem três fases distintas. Inicialmente, o docente deve promover aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para o sucesso das crianças, para o seu bem-estar e “para uma maior igualdade de oportunidades”. A segunda fase implica que o educador faça uma reflexão “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo (...) e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.”. Nesta fase é necessário que o educador tenha em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo. Na última fase, conduz-se à participação das crianças no planeamento, permitindo ao grupo “beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança.”

Clark e Yinger (1979) citados por Zabalza (1994, p.48) realizaram um estudo, onde questionaram professores e educadores acerca do motivo pelo qual realizavam planificações e agruparam as respostas em três categorias distintas:

os que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.; os que chamavam planificação à determinação dos objetivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam se preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc; os que chamavam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação.

Peterson, Marx e Clark (1978) citados por Zabalza (1994, p. 54) verificaram que “os professores dedicam a maior parte do seu tempo a decidir os conteúdos que vão ensinar, de seguida pensam nos processos instrutivos, ou seja nas estratégias e actividades que vão realizar e por último concentram-se nos objetivos.”

Segundo Altet (2000, p.113), ao realizarem uma planificação, os professores: “antecipadamente reúnem a documentação, definem os objetivos, escolhem um método, optam por determinadas estratégias e determinado material e desta forma constroem um cenário que determina as interações que irão desenrolar na aula.”

Tal como referi anteriormente, os planos de aula que realizei e que apresentarei são baseados no Modelo T de aprendizagem, proposto pelo Martiniano Pérez (s/d). Zabalza (1994, p. 75) afirma que este modelo tem como função: “dar uma

visão global de cada unidade de aprendizagem com os elementos básicos do currículo.”

É importante salientar que as planificações utilizadas na preparação das atividades ao longo do Estágio Profissional são uma adaptação do modelo original proposto por Martiniano Pérez. As minhas planificações são de sessenta minutos, o que vai contra os princípios do autor, que estabelece um período de seis semanas como um limite mínimo para uma planificação curta.

Este modelo de planificação tem o nome de modelo T, pois apresenta a forma de um duplo T. Nas planificações realizadas cumprindo este modelo, as competências/objetivos encontram-se numa posição central pois serão alcançadas através do desenvolvimento de capacidades ou destrezas e dos valores ou atitudes. De acordo com Pérez (s/d, p.401), com o modelo T:

é possível de uma só forma panorâmica e global, numa só folha, integrarmos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser apreendida na escola ao longo do curso escolar. Trata-se de uma fotografia cultural ou curricular. Designamo-lo modelo T porque tem a forma de um T ou modelo duplo T, porque consta de um T de meios (conteúdos e métodos/procedimentos) e outro T de objetivos (capacidades – destrezas e valores – atitudes).

O mesmo autor menciona os seguintes elementos na estrutura do plano de aula:

as capacidades – destrezas: indicam os objetivos fundamentais cognitivos e complementares que queremos desenvolver; Os valores – atitudes: mostram os objetivos fundamentais afectivos que pretendemos desenvolver; os conteúdos (conhecimentos): apresentam em três ou seis blocos de conteúdos ou blocos temáticos que se pretende aprender ao longo do ano escolar; os métodos/procedimentos: apresentam-se entre nove a doze métodos ou procedimentos gerais, como formas de fazer, para serem apreendidas no curso escolar. (p.402)

Roldão (2009, p.21) menciona que: “a competência, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde, mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre.”

A autora refere ainda que “a competência é, no fundo, o objetivo último dos vários objetivos que para ela contribuem.” (p.22)

As planificações têm de ter em conta a turma a quem se destinam, a duração da aula, os conteúdos a abordar, os procedimentos, as competências (capacidades/destrezas e valores e atitudes) e o material disponível.

Todas as planificações apresentadas foram adaptadas do Modelo T de Aprendizagem, conforme o apresentado no quadro 3.

Quadro 3 – Exemplo de planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem

Turma: Professora: Data: Tempo:	Estagiária: Número: Turma:
Plano de aula Área	
Conteúdos	Procedimentos - Métodos
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
Material:	

Baseado no Modelo T de Aprendizagem
 Plano sujeito a alterações.

Ao realizar as planificações das minhas aulas tive de recorrer à análise de dois documentos referentes às capacidades/ destrezas e valores/ atitudes. Apresento, de seguida, exemplos dos mesmos (quadros 4 e 5).

Quadro 4 – Exemplos de capacidades/ destrezas

Capacidades/Destrezas	
<p>Expressão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ortografia - Regras ortográficas - Caligrafia - Elaboração de textos <p>Expressão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura compreensiva - Fluidez mental - Diálogo - Uso da voz <p>Compreender</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar - Interpretar - Comparar - Relacionar - Identificar - Conhecer - Classificar <p>Orientação espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar - Ordenar - Localizar - Representar 	<p>Relacionar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer - Associar - Distinguir - Memorizar <p>Observação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar - Identificar - Descobrir - Concluir - Investigar <p>Participar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa - Saber escutar - Trabalho em grupo - Interesse - Curiosidade <p>Experimentar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipular - Observar <p>Raciocínio Lógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classificar - Resolver problemas

Quadro 5 – Exemplos de valores/ atitudes

Valores/ Atitudes	
Convivência - Participação - Colaboração - Entreatuda - Humildade Solidariedade - Apoio - Cuidado - Tolerância - Partilha Criatividade - Criar - Explorar - Imaginação - Representar - Inventar	Responsabilidade - Cooperação - Esforço Tolerância - Saber escutar - Ceder Rigor - Precisão - Interesse - Curiosidade - Expressão clara Respeito - Tolerar - Aceitar - Conviver - Escutar

2.2. Planificações

Neste capítulo irei apresentar dez planificações referentes às aulas dadas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As planificações irão estar distribuídas por dez quadros. O primeiro quadro será destinado à planificação de Domínio da linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Seguir-se-ão as planificações de Conhecimento do Mundo e Domínio da Matemática. As três planificações são referentes ao dia 7 de dezembro de 2010, para o Bibe Amarelo A.

Relativamente ao estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, irão ser apresentadas três planificações nas áreas de Matemática, no dia 2 de maio de 2011, para o 3.º ano B, Estudo do Meio, no dia 14 de outubro de 2011, para o 2.º ano A e Língua Portuguesa, a 16 de janeiro de 2012, para o 1.º ano B. Por fim, irei apresentar as quatro planificações relativas à Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional (PPACP). É de salientar que as planificações estão organizadas por data, até à planificação mais recente.

2.2.1. Planificação na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

No quadro 6 apresento a planificação da área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita referente à aula no Bibe Amarelo, no dia 7 de dezembro de 2010. Nesta aula, li um livro e foi sendo solicitada a colaboração das crianças. A mesma teve a duração de 60 minutos.

Quadro 6- Planificação na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Turma: Bibe Amarelo A
Educadora: Rita Sapinho
Data: 07/12/2010
Tempo: 60 minutos

Estagiária: Ana Margarida Gomes
Número: 4
Turma: MPE1C

Plano de aula

Área: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
- Leitura de um livro	<ul style="list-style-type: none"> -Organizar o espaço da sala, sentando as crianças em semicírculo; -Ler o livro <i>A história da Gotinha de Água</i>, interagindo e pedindo a participação da crianças; -Solicitar a algumas crianças que colem as imagens corretas da história nas respetivas página, que estarão espalhadas no chão.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
<p>Raciocínio lógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar; - Imaginar. <p>Expressão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão. 	<p>Respeito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber ouvir; - Saber participar. <p>Responsabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitador.

Material: Livro *A história da gotinha de água*, de Maria Jesus Sousa e imagens de associação à história.

Baseado no Modelo T de Aprendizagem
Plano sujeito a alterações.

Inferências e fundamentação teórica

Realizei esta atividade com 29 crianças de 3 anos. Antes de iniciar a leitura do livro considerei que sentar as crianças em semicírculo seria a estratégia ideal, pois desta forma estariam mais perto do livro, fomentaria o seu interesse e participação. Tinham, ainda, a oportunidade de olharem uns para os outros.

A história foi contada através de um livro feito por mim (figura 33), pois julguei que poderia tornar a história mais apelativa colocando cores e imagens. O livro era de grandes dimensões para que para que todas as crianças o vissem e o pudessem “ler”. Mostrei às crianças o livro que ia ler e, de imediato, todas se mostraram bastante interessadas e curiosas para descobrirem qual a história que iria ser lida.

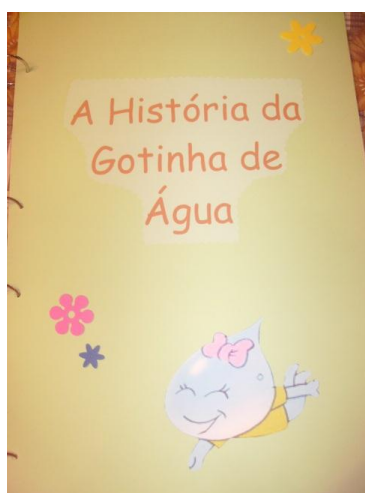


Figura 33 – Livro utilizado na aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O livro era colorido e de cartão.

Sobrino (2000, p.47) declara que “os livros para as crianças desta idade devem ter um formato resistente a uma manipulação pouco experiente, podendo ser de cartão plastificado e de um tamanho grande para os mais novos.”

Adaptei a história, de modo a torná-la mais simples e menos extensa.

O mesmo autor considera que “as histórias (...) não deverão ser muito extensas.” (p.47)

As crianças estavam tão entusiasmadas, que começaram logo a questionar os desenhos que estavam na capa do livro. Li o título, mostrei e expliquei as imagens da capa, mas antes disso, questionei-as sobre qual seria o tema da história.

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.70) o educador deve escutar, valorizar a opinião e fomentar o diálogo entre as crianças e ainda pode ler-se que “na leitura de

uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que se trata a história (...).”

Enquanto lia a história notei que as crianças se sentiam motivadas para descobrirem como iria terminar a narrativa e estavam bastante atentas, olhando sempre para mim e para as páginas do livro, mais especificamente para as imagens, o que facilitou a interiorização da história por parte das mesmas.

A leitura de histórias por parte do educador é fundamental para que as crianças desenvolvam não só a linguagem, como também sintam desejo de aprender a ler.

Spodek e Saracho (1998, p.245) afirmam que “ouvir histórias ajuda as crianças a desenvolverem padrões sofisticados de linguagem”, motivando-as a experimentarem a sua própria linguagem oral e escrita.

É importante que as crianças nesta faixa etária oiçam histórias e possam observar os livros. É notável o prazer que sentem, a curiosidade e a atenção com que ficam ao lermos as histórias.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p.72), “o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré-escolar.”

Curto (2000), citado por Ruivo (2009, p.57) propõe “actividades de leitura e de escrita desde os três anos de idade.”

Segundo Hohmann e Weikart (2009, p.545): “as crianças em idade pré-escolar divertem-se com a linguagem e retiram dela prazer quando falam, à sua própria maneira, com os seus familiares e amigos; quando ouvem as pessoas a contar e a ler histórias; quando inventam as suas próprias palavras, histórias e rimas.”

Os mesmos autores indicam que:

através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura. Na medida em que o processo se venha a repetir frequentemente, as crianças passam também a estabelecer as conexões entre palavra escrita e falada, e a ganhar uma compreensão de como usar a linguagem para contar histórias. (p.547)

Durante a leitura do livro fui expressiva, tentando assim criar um ambiente de mistério e curiosidade. Consegui, desta forma que as crianças prestassem atenção e ouvissem a história atentamente. Mantiveram-se em silêncio, atentas e quando eu solicitei a participação das crianças, todas mostraram que estavam a compreender e a acompanhar a narrativa.

Coloquei no chão, no centro do semicírculo formado pelas crianças, as imagens relativas à história, para que todas as pudessem observar.

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.70) “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.”

Hohmann e Weikart (2009, p.557) afirmam que:

de cada vez que um adulto lê uma história a crianças, elas começam a identificar as imagens, a ouvir as mesmas palavras na mesma ordem, a ganhar o sentido da história, e a apanhar o ritmo e a cadência da linguagem escrita.

À medida que lia o livro, fui pedindo a algumas crianças que escolhessem as imagens apropriadas às diversas páginas (figura 34) e que as descrevessem.

Pode ler-se nas OCEPE (ME, 1997, p. 71) que “se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências (...).”

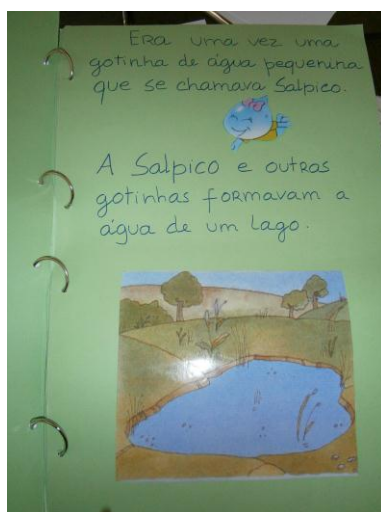


Figura 34 – Página do livro com imagens

Considero que nesta aula as crianças do bibe amarelo realizaram uma boa “leitura”. Valeu a pena ver a satisfação e o interesse das mesmas.

2.2.2. Planificação na área de Conhecimento do Mundo

No quadro 7 apresento a planificação da área de Conhecimento do Mundo referente à aula no Bibe Amarelo, no dia 7 de dezembro de 2010. Nesta aula falei sobre os estados da água, durante 60 minutos.

Quadro 7- Planificação na área de Conhecimento do Mundo

Turma: Bibe Amarelo A
Educadora: Rita Sapinho
Data: 07/12/2010
Tempo: 60 minutos

Estagiária: Ana Margarida Gomes
Número: 4
Turma: MPE1C

Plano de aula

Área: Conhecimento do Mundo

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
- Estados da água	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar as crianças sobre “A história da gotinha de água”, anteriormente lida, para inserir o tema, explicando os diferentes estados da água; - Mostrar um copo de plástico com água e pedir para que os alunos toquem nela, explicando a água no estado líquido; - Apresentar a água em estado sólido, mostrando cubos de gelo e pedir-lhes que toquem na água; - Aquecer água numa cafeteira e colocar num recipiente com uma tampa; - Mostrar a água no estado gasoso, de modo a que visualizassem o vapor de água; - Perguntar quais as diferenças da água nos diferentes estados, relacionando com a temperatura, textura e cor; - Por fim, questionar as crianças sobre os diferentes estados da água na natureza.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
<p>Compreender</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar <p>Experimentar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar; - Concluir. 	<p>Tolerância</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar. <p>Respeito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutar; - Aceitar.

Material: água, gelo, copos, caixa, tampa e cafeteira.

Baseado no Modelo T de Aprendizagem

Plano sujeito a alterações.

Inferências e fundamentação teórica

Esta atividade foi realizada com 29 crianças de 3 anos. Na aula de Conhecimento do Mundo, as crianças ficaram sentadas em U, pois a atividade que se seguiria implicaria uma boa visualização do material por parte das crianças do Bibe Amarelo.

Para Cury (2006, p.124) sentar as crianças em U, em círculo ou em semicírculo tem como objetivos “desenvolver a segurança; promover a educação participativa; melhorar a concentração; diminuir conflitos em sala de aula e diminuir conversas paralelas.”

Este autor refere ainda que as crianças: “precisam de ver o rosto uns dos outros.” (p.124) e que: “os educadores são escultores da emoção. Eduquem olhando nos olhos, eduquem com gestos: eles falam tanto quando as palavras. Sentar em forma de U ou em círculo aquietam o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe fica agradável e a interação social dá um grande salto.” (p.125)

Na atividade de Conhecimento do Mundo, coloquei questões relativas à história anteriormente contada. Partir de uma história para trabalhar conceitos científicos é muito importante e bastante pertinente, na medida em que motiva as crianças e serve de apoio e contextualização para o que se pretende trabalhar na área das ciências.

Martins *et al.* (2007, p.19) defendem que “as situações contextualizadoras asseguram que as actividades tenham significado para as crianças e lhes despertem a curiosidade e interesse.”

Mostrei às crianças todos os objetos que tinha disponível e fui espalhando-os pelo chão. Ao mesmo tempo questioneei-as, perguntando o nome de cada objeto e explicando a função daqueles que não sabiam, como a cafeteira, e sobre o que julgavam que ia acontecer e para que é que iríamos utilizar o material disposto no chão.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p.16), um dos objetivos pedagógicos na Educação Pré-Escolar é “despertar a curiosidade e o pensamento crítico.”

Ao realizar as experiências com a água, mostrei às crianças a água no estado líquido, sólido e gasoso. Considerei importante o facto dos alunos poderem sentir a água, nos diversos estados, de modo a perceberem a diferença no toque.

Hohmann e Weikart (2009, p.482) afirmam que:

reconhecer objectos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais – a forma como as coisas soam, a que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando as tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas – é uma importante experiência para as crianças, à medida que começam a formar e a compreender símbolos.

Durante a aula, todas as crianças manifestaram interesse, curiosidade e vontade de manipular e sentir a água nos três estados distintos.

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.79), “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas, e também, das artes.”

Apesar de ser um tema complexo para ser falado com crianças desta faixa etária, a maioria dos elementos da turma mostrou que tinha compreendido a informação que eu quis transmitir. Como é óbvio, tomei as devidas precauções ao aquecer a água e ao mostrá-la nos diferentes estados, de modo a não haver qualquer incidente na sala.

Questionei as crianças sobre as diferenças principais da água nos diferentes estados. Estas conseguiram concluir a atividade, referindo as diferenças e falaram sobre as suas experiências com a água nos três estados distintos. Conseguiram surpreender-me, dando respostas bastante criativas e curiosas.

Finalizei a minha atividade de Conhecimento do Mundo, questionando-as sobre onde podem encontrar a água nos diferentes estados na Natureza.

Pode ler-se nas OCEPE (ME, 1997, p.79) que:

a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidade de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.

Nesta fase da minha aula tive alguma dificuldade em controlar a disciplina das crianças. Devido ao entusiasmo gerou-se algum barulho na sala, pois todas queriam exprimir a sua ideia e mostrar que sabiam. É evidente que não se pode exigir que as crianças desta faixa etária estejam atentas ao longo de 60 minutos. As crianças têm a necessidade de se exprimirem, falarem, contarem histórias, pularem, correrem. Por isso, julgo que na fase final da minha aula poderia ter mudado de estratégia, realizando por exemplo, um pequeno jogo, de modo a que as crianças pudessem exteriorizar a sua energia. Teria sido mais benéfico e produtivo.

2.2.3. Planificação na área de Domínio da Matemática

No quadro 8 apresento a planificação da área de Domínio da Matemática referente à aula no Bibe Amarelo, no dia 7 de dezembro de 2010. Nesta aula trabalhei com flores como material manipulativo durante 60 minutos.

Quadro 8- Planificação na área de Domínio da Matemática

Turma: Bibe Amarelo A
Educadora: Rita Sapinho
Data: 07/12/2010
Tempo: 60 minutos

Estagiária: Ana Margarida Gomes
Número: 4
Turma: MPE1C

Plano de aula

Área: Domínio da Matemática

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
<ul style="list-style-type: none"> - Contagens - Maior/ menor - Adição - Subtração 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar vasos e flores com diferentes características no chão; - Mostrar às crianças uma flor de cada cor para que elas toquem e comparem; - Explorar as cores, a textura e os tamanhos das flores, questionando as crianças; - Inserir o conceito de maior/menor, perguntando aos alunos qual a flor maior e menor; - Afixar na parede sequências de flores, variando na cor e tamanho; - Pedir a algumas crianças que completem as sequências.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
<p>Raciocínio lógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classificar; - Diferenciar. <p>Observação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar; - Identificar. 	<p>Responsabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esforço; - Atenção. <p>Solidariedade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar; - Tolerar.

Material: Flores, vasos, jornal, papel crepe, cartolina e *bostik*.

Baseado no Modelo T de Aprendizagem

Plano sujeito a alterações.

Inferências e fundamentação teórica

Realizei esta atividade com 26 crianças de 4 anos de idade. Escolhi utilizar flores, feitas por mim (figura 35), e vasos coloridos (figura 36) como material manipulativo para dar uma aula de Domínio da Matemática, pois penso que cativa o interesse das crianças devido às cores, tamanhos e texturas destes materiais.



Figura 35 – Flores utilizadas na aula de Domínio da Matemática



Figura 36 – Vasos utilizados na aula

De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p. 130), “na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão normalmente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar a necessidade de exploração, experimentação e manipulação.”

Martins *et al.* (2009, p.12) afirmam que a criança concretiza aprendizagem que ocorrem através “da acção, da manipulação que faz dos objetos que tem à sua disposição (...).”

Segundo Ponte e Serrazina (2000, p.116)

os conceitos e relações matemáticas são entes abstractos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos. Convenientemente orientada, a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos. Pode também servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo assim, a sua melhor estruturação.

O material manipulável e lúdico que adotei para esta aula, tornou-se um meio simples e divertido de aprender alguns conceitos matemáticos. Desta forma, Nacarato (2005, p.175) comenta que “a educação deveria começar pela percepção de objectos concretos, com a realização de acções concretas e experimentações.” Iniciei a aula de Domínio da Matemática, colocando no chão quatro vasos, de cores diferentes e várias flores de tamanhos e cores distintas. De seguida, peguei em algumas flores e mostrei às crianças, de modo a que elas pudessem manuseá-las, sentindo o seu tamanho, peso e textura. Penso que é benéfico que todas as crianças possam observar os materiais com que vão trabalhar, pois ficam interessadas e acompanham mais facilmente o raciocínio que é feito durante a aula. O facto de poderem sentir o material é bastante enriquecedor, uma vez que as crianças sentem curiosidade e, principalmente nesta faixa etária, gostam de tocar nos materiais que estão disponíveis e com que vão trabalhar. Ao tocarem nos materiais manipulativos, as crianças sentem-se familiarizadas com o material e desejam trabalhar com eles.

Hohmann e Weikart (2009, p.637) dizem que “um ambiente baseado na aprendizagem activa é necessariamente equipado com materiais acessíveis, atraentes, que despertem nas crianças vontade de os usar e manipular.”

As crianças mostraram-se contentes por poderem manipular flores, que devido às suas cores e formas eram apelativas.

Estes autores afirmam ainda que “quando brincam e trabalham com materiais as crianças observam diferenças e comparam qualidades que lhes são particularmente significativas. Frequentemente ficam espantadas com os tamanhos relativos das coisas. Por vezes observam e comparam outros atributos como a cor.” (p.707)

Aranão (1996, p.16) afirma que “sabemos muito bem que a criança é um indivíduo dinâmico, curioso, criativo e activo no seu meio. (...) Como se pode exigir que uma criança aprenda sem lhes dar a oportunidade de manipular objectos, interagir com diversos tipos de materiais e pessoas (...)”

Em seguida, explorei o material manipulativo, questionando as crianças acerca das cores, textura e tamanhos das flores (maior/menor). Desta forma, as crianças tiveram a oportunidade de exteriorizar aquilo que sentiram e visualizaram.

Sendo que as cores das flores eram iguais aos vasos, pedi às crianças que colocassem um determinado número de flores dentro do respetivo vaso. Por exemplo, quatro flores amarelas dentro do vaso amarelo. Pedi às crianças que comparassem o número de flores colocadas dentro dos vasos, explorando a noção de quantidade.

Moreira e Oliveira (2003, p.119) defendem que:

as crianças têm noção de quantidade, reconhecendo facilmente quando há muitos ou poucos objectos numa colecção. Na educação pré-escolar procura-se que as crianças expandam esta intuição quantitativa estabelecendo comparações entre objectos de duas colecções e conduzindo as suas aprendizagens para que associe o número às comparações realizadas através de correspondências termo a termo.

Por fim, pedi a algumas crianças que completassem algumas sequências que estavam afixadas na parede. Por exemplo, uma flor verde, uma encarnada, uma verde e outra encarnada. Hohmann e Weikart (2009, p.703) relatam que “as crianças em idade pré-escolar estão precisamente a iniciar o processo de seriação, isto é, ordenar os objectos baseando-se em diferenças e em variações graduais das suas qualidades.”

Para retirarem o número correto de flores, as crianças tiveram de as contar. Para que não se intimidassem diante dos colegas, pedi a participação da turma para fazer as contagens.

De acordo com Caldeira (2009b, p.390):

a acção de contar é fundamental para a criança, para assim realizar a construção do número. Devemos fazer uso dessa habilidade para conseguir que as crianças assimilem o princípio da cardinalidade, através da sequência numérica (princípio de ordem estável), e pondo em marcha o princípio da correspondência um a um, com o qual se consegue chegar ao cardinal, através do ordinal.

Grande parte das crianças pôde andar pela sala, colando as flores nos vasos ou realizando as sequências. Nesta aula consegui adotar uma estratégia diferente do que na aula de Conhecimento do Mundo. Ao poderem andar, explorar, as crianças mostraram-se mais participativas e mais disciplinadas. Esta atividade que realizei com as crianças fez-me compreender que devemos mudar de estratégias ao longo das aulas, de modo a torná-las mais dinâmicas e produtivas.

2.2.4. Planificação na área de Matemática

No quadro 9 apresento a planificação da área de Matemática referente à aula no 3.º ano B, no dia 2 de maio de 2011. Trabalhei com o material Cuisenaire. Esta aula teve a duração de 60 minutos.

Quadro 9- Planificação na área de Matemática

Turma: 3.º ano B
Educadora: Margarida Oliveira
Data: 02/05/2011
Tempo: 60 minutos

Estagiária: Ana Margarida Gomes
Número: 4
Turma: MPE1C

Plano de aula
Área: Matemática

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
- Áreas equivalentes	<ul style="list-style-type: none"> -Distribuir por cada aluno uma caixa de material Cuisenaire; -Através de uma apresentação em <i>Powerpoint</i>, definir e esclarecer a diferença entre área e perímetro, dando exemplos; -Pedir aos alunos que construam algumas figuras com as peças do <i>Cuisenaire</i> e que calculem as respetivas áreas; -Realizar uma proposta de trabalho.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
<p>Raciocínio lógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar; - Compreender. <p>Expressão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão; - Fluidez mental. 	<p>Respeito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber dialogar; - Saber participar. <p>Responsabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empenhado; - Respeitador.

Material: Computador, *datashow*, quadro interativo, Cuisenaire, proposta de trabalho de Matemática.

Baseado no Modelo T de Aprendizagem
Plano sujeito a alterações.

Inferências e fundamentação teórica

Realizei esta atividade com 21 crianças da turma do 3.º ano.

A professora Margarida sugeriu-me dar aula sobre áreas equivalentes. Aceitei o desafio e optei por acompanhar a minha aula com o material matemático Cuisenaire, pois julgo permite trabalhar imensos conteúdos, não só no Pré-Escolar, como também no 1.º Ciclo. Confesso que estava um pouco reticente em relação a esta aula de Matemática. Nunca tinha trabalhado materiais matemáticos com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Distribuí uma caixa de Cuisenaire por cada criança, de modo a poderem manusear as peças, individualmente. Visto que durante a minha aula os alunos teriam de imaginar e construir figuras a gosto, considerei que seria mais vantajoso cada uma ter a sua caixa.

Depois de distribuir o material matemático questionei-os acerca de alguns conteúdos que tinham aprendido recentemente (o perímetro). Tentei, assim, compreender se os alunos estavam à vontade com o tema. Foi fundamental questioná-los, pois percebi que deveria fazer uma revisão sobre o tema antes de iniciar um conteúdo novo. Questionando-os, realizei uma avaliação diagnóstica que permite, segundo Ribeiro e Ribeiro, (1989, p.68) “verificar o domínio, por parte dos alunos, de aptidões e conhecimentos indispensáveis à unidade de ensino a encetar; pode ainda, averiguar se os alunos demonstram ter atingido já os objetivos da unidade de ensino proposta, permitindo ao professor avançar para um ponto mais adiantado.”

Com o apoio de uma apresentação em *Powerpoint* defini e esclareci a diferença entre área e perímetro, dando exemplos através de imagens (figura 37). Julgo que poderia ter feito uma melhor gestão do tempo, pois devido às dúvidas que surgiram por parte dos alunos abordei pouco o tema principal da aula. Penso que poderia ter explorado melhor o conceito de áreas equivalentes.

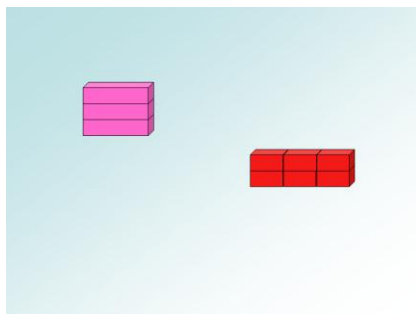


Figura 37 – Apresentação em *Powerpoint* explicando o conceito de figuras equivalentes

Ao definir o conceito de área notei que algumas crianças já tinham noção e sabiam muito sobre o tema e que compreenderam o processo de cálculo e o conceito de área.

Segundo Palhares *et al.* (2004, p.388), citado por Caldeira (2009b, p.163), “ao medirmos a porção de plano que uma dada figura plana ocupa, estamos a calcular a área dessa figura.”

Ao longo desta aula, o material Cuisenaire auxiliou as crianças na compreensão do conceito de área e possibilitou que criassem figuras com áreas equivalentes.

Matos e Serrazina (1996, p.198) consideram que “as barras Cuisenaire podem ser usadas para trabalhar números, representar fracções, modelar as quatro operações aritméticas, etc. Isto, para além de aumentar a sua utilidade em termos do investimento feito, proporciona também contextos onde os alunos podem estabelecer conexões entre os conceitos.”

Comparámos as figuras construídas pelos alunos e os alunos perceberam que apesar de terem formas diferentes, a área pode ser idêntica, ou seja, equivalente.

Reys (1971), citado por Matos e Serrazina (1996, p.198) definiu alguns critérios para seleccionar bons materiais manipuláveis. Devem proporcionar:

uma verdadeira personificação do conceito matemático ou das ideias a serem exploradas; os materiais devem claramente representar o conceito matemático; os materiais devem ser motivantes; os materiais, se possível, devem ser apropriados para usar, quer em diferentes anos de escolaridade, quer em diferentes níveis de formação de conceitos; (...) devem proporcionar uma base para a abstracção; devem proporcionar uma manipulação individual.

Por fim, realizei com as crianças uma proposta de trabalho sobre o tema, de modo a perceber se as crianças atingiram os objetivos.

Ribeiro e Ribeiro (1989, p.441) “as estratégias e actividades de conclusão, visando a consolidação e revisão do aprendido; a sua integração num quadro mais vasto de aprendizagem.”

Ao terminar a minha aula pude refletir acerca da minha prestação. Fui expressiva e, apesar do tema principal não ter sido tão explorado quanto o pretendido, consegui transmitir os conteúdos e senti que tinha superado as minhas expetativas.

2.2.5. Planificação na área de Estudo do Meio

No quadro 10 apresento a planificação da área de Estudo do Meio referente à aula no 2.ºano A, no dia 14 de outubro de 2011 com a duração de 60 minutos. Nesta aula falei sobre os cinco sentidos.

Quadro 10- Planificação na área de Estudo do Meio

Turma: 2.º ano A
Educadora: Rute Costa
Data: 14/10/2011
Tempo: 60 minutos

Estagiária: Ana Margarida Gomes
Número: 4
Turma: MPE1C

Plano de aula

Área: Estudo do Meio

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
- Os cinco sentidos e os órgãos dos sentidos	<ul style="list-style-type: none">- Falar sobre os cinco sentidos e os órgãos dos sentidos, com o apoio de imagens;- Formar cinco grupos, escolher um chefe de equipa e dispôr várias caixas fechadas em cima de uma mesa; Entregar um modelo e respetivos órgãos.- Escolher, aleatoriamente, algumas crianças, vendá-las e dar-lhes a provar alguns alimentos e questioná-las sobre qual foi o alimento provado;- Pedir a algumas crianças que cheirem alguns alimentos e que os identifiquem;- Chamar alguns alunos, vendá-los, pedir-lhes que toquem em determinados objetos;-Solicitar às mesmas crianças que identifiquem o objeto tocado, dizendo como é a sua textura, tamanho e dureza;- Pedir aos alunos que encontrem objetos na sala, que correspondam à cor ou forma pedida;- Colocar um CD, onde serão ouvidos vários sons e pedir aos alunos que os identifiquem.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
Relacionar <ul style="list-style-type: none">- Associar- Distinguir Participar <ul style="list-style-type: none">- Improvisação.	Convivência <ul style="list-style-type: none">- Interesse;- Saber escutar. Experimentar <ul style="list-style-type: none">- Concluir.

Material: Caixas, vendas de tecido, limão, chocolate, maçã, banana, mel, café, laranja, cebola, vinagre, plasticina, peluche, régua, papel canelado, algodão e CD com sons.

Baseado no Modelo T de Aprendizagem

Plano sujeito a alterações.

Inferências e fundamentação teórica

Realizei esta atividade com 22 alunos da turma do 2.º ano. Comecei a aula relembrando os cinco sentidos e os órgãos dos sentidos. Para isso recorri a dois cartazes (figura 38 e 39), que tornaram a aula mais motivante, pois os alunos olhavam para eles, curiosos. À medida que ia falando sobre os sentidos, os alunos completaram um modelo, com imagens dos órgãos, que eu ia distribuindo (figura 40). Deste modo, consegui manter a disciplina, os alunos mantiveram-se atentos e participativos. No decorrer da aula de Estudo do Meio, os alunos sentiram-se familiarizados com o tema e todos quiseram participar nas atividades e contar as suas vivências.



Figura 38 – Cartaz sobre os sentidos



Figura 39 – Segundo cartaz sobre os sentidos



Figura 40 – Modelo com os órgãos dos sentidos

Bach (2001, p.38) considera que é fundamental “(...) escolher situações e temas que tenham largamente em conta os interesses dos alunos e a sua realidade quotidiana.”; “ (...) despertar necessidades.”

Os cinco sentidos são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Durante a aula proporcionei vários estímulos, de modo a que as crianças os utilizassem. Propicieei uma aprendizagem diferente, na qual os alunos puderam utilizar o nariz, cheirando, a língua, saboreando, a pele, tocando, os ouvidos, ouvindo e os olhos, olhando (figura 41). A atividade que preparei sobre os cinco sentidos estava adaptada à faixa etária e captou o interesse, a atenção e curiosidade das crianças.



Figura 41 – Algum material utilizado na aula

Hohmann e Weikart (2009, p.36) comentam que “o processo de aprendizagem activa envolve todos os sentidos. Uma criança pequena aprende o que é um objecto através das experimentações que sobre ele realiza – segurando, apertando, (...), cheirando, saboreando, observando de diversos ângulos e ouvindo os sons que ele faz.”

Santos (1983, p.126) afirma que é necessário “que os pais e Educadores profissionais percebam que o saber observar, falar e actuar pelo jogo e pelo trabalho precede e é portanto mais importante que o ler e escrever. Sem saber ver e descrever, não se pode aprender a ler.”

Balancho e Coelho (1996, p.20) sustentam que “o educador deverá criar situações de sucesso, de modo a que os êxitos superem os fracassos.”

Cardoso *et al.* (1996, p.66) afirmam que é fundamental o aluno “ser colocado em situações de experiência directa (...); enfrentar problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento; procurar descobrir por si próprio a solução dos problemas.”

Fiz um balanço positivo desta aula. Mantive sempre uma boa postura, fui expressiva e consegui manter a disciplina na sala, estimulando o interesse e participação das crianças.

2.2.6. Planificação na área de Língua Portuguesa

No quadro 11 apresento a planificação da área de Língua Portuguesa referente à aula no 1.º ano B, no dia 16 de janeiro de 2012 com a duração de 60 minutos. Nesta aula trabalhei a leitura, interpretação e análise gramatical de um texto.

Quadro 11- Planificação na área de Língua Portuguesa

Turma: 1.º ano B
Educadora: Sara Sepúlveda
Data: 16/01/2012
Tempo: 60 minutos

Estagiária: Ana Margarida Gomes
Número: 4
Turma: MPE1C

Plano de aula

Área: Língua Portuguesa

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
- Leitura, interpretação e análise gramatical	- Ler o texto <i>A galinha Carlota</i> , através de uma apresentação em <i>Powerpoint</i> ; - Organizar a turma em seis grupos e escolher um chefe de equipa; - Pedir a cada aluno que retire um cartão, que contem uma pergunta de análise gramatical ou interpretação do texto e pedir que dê a respetiva resposta.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
Observação - Identificar; - Analisar. Expressão oral - Compreensão; - Fluidez mental.	Respeito - Saber dialogar; - Saber participar. Responsabilidade - Empenhado; - Respeitador.

Material: Texto *A galinha Carlota*, cartões, computador e *datashow*

Baseado no Modelo T de Aprendizagem

Plano sujeito a alterações.

Inferências e fundamentação teórica

Esta atividade foi realizada com 24 crianças do 1º ano. Iniciei a aula realizando a leitura do texto em voz alta. No decorrer da leitura fui expressiva, de modo a que os alunos compreendessem a narrativa e consegui cativar o interesse os alunos.

Castro e Sousa (1998, p.51) referem que: “ler em silêncio ou em voz alta expressivamente são modos de realização da leitura que exigem do leitor posicionamentos variados face ao texto, nomeadamente quanto ao tipo de processamento de informação a adoptar.”

Depois de realizar a leitura do texto perguntei-lhes se haveria alguma palavra lida que desconhecêssem. Os alunos questionaram o significado de algumas palavras e eu esclareci o significado das mesmas, pois considero pertinente a aquisição de vocabulário das crianças.

De acordo com Glasson (2000, p.62) “o leitor competente “reconhece” a grande maioria das palavras que encontra, enquanto que o leitor principiante, como não detém o conhecimento das palavras que encontra nas suas leituras, em compensação, tem que “identificar” a maior parte dessas palavras.”

Escolhi algumas crianças para lerem o texto e auxiliiei-as segundo as regras da Cartilha Maternal. Como já estava preparada para que surgissem dúvidas na leitura de algumas crianças, optei, antecipadamente por colocar o texto projetado, de modo a facilitar a leitura e o modo como eu as poderia ajudar, apontando para as palavras, para as sílabas. As crianças desta faixa etária têm, ainda, dificuldades na leitura. É, por isso, importante que os alunos sejam auxiliados de acordo com as regras da Cartilha Maternal.

Segundo Sim-Sim *et al.* (1997, p.27) “por leitura entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através o qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. “

Ruivo (2009, p.60), citando Viana (2002) considera que:

a leitura é uma actividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança (...) a abordagem mais formativa é aquela em que as crianças adquirem o máximo de experiências na manipulação formal das regras e das relações. Nas leituras há elementos que devem ser distinguidos e classificados, há relações que devem ser apreendidas, há regras que têm de ser extraídas.

Optei por realizar um jogo, em equipas, de modo a efetuar uma atividade diferente daquilo a que os alunos estão habituados: as simples questões orais. Os

jogos em equipas estimulam os alunos a estarem atentos, a conviver, desenvolvem os valores da responsabilidade, tolerância, solidariedade, convivência e respeito.

Diaz (2006, p.171) assinala que:

para o ensino de competências destaca-se o ensino cooperativo em pequenos grupos, pois desenvolvem competências relativas às habilidades e destrezas transversais, assim como o desenvolvimento de atitudes e valores (...). Na aprendizagem cooperativa e em grupo, a riqueza das interações vai mais além do puramente académico e formal.

Assim, através do jogo abrangi o máximo de categorias de gramática e de interpretação do texto. Devido à estrutura do jogo, não procedi a uma ordenação das perguntas, conforme o texto.

Sadow (1982), citado por Glasson (2000, p.143) refere que:

as perguntas deveriam, pois, recapitular a progressão lógica da história. Preocupamo-nos muitas vezes com a necessidade de fazer perguntas sobre os processos cognitivos e esquecemos então o essencial da história. Se fizermos perguntas sobre cada uma das categorias da narrativa, temos hipóteses de tocar em todo o tipo de perguntas.

É inquestionável a importância de trabalhar com os alunos a compreensão e interpretação dos textos lidos.

Para a autora atrás referida, a interpretação de um texto:

trata-se de começar por fazer perguntas sobre o espaço e o tempo da história: se estes elementos não forem importantes na história lida pelos alunos, basta passar à frente. Prosseguir-se-á, em seguida, fazendo perguntas sobre a ou as personagens e, depois, sobre o problema levantado na narrativa e a sua resolução. (p.143)

Ruivo (2009, p.137), citando Curto *et al.* (2000) considera que:

ler é interpretar, adivinhar o que o outro nos quer dizer: para ler, é preciso conhecer o código que o outro utilizou (...) decifrar sem compreender é um sintoma de hábitos prejudiciais, em que se separou o mecânico do compreensivo. Jamais deveria acontecer, na escola, um situação em que a compreensão não fosse prioritária.

Quando terminei a aula fiquei satisfeita com a minha prestação. Ao arriscar, programando um jogo de Língua Portuguesa para trabalhar vários conteúdos, concluí que foi uma ótima estratégia para utilizar com os alunos, pois estes ficaram motivados e empenhados. Certamente que, como futura docente irei utilizar esta estratégia inovadora.

2.2.7. Planificação da PPACP na área de Língua Portuguesa

Na minha PPACP dei uma aula com as quatro áreas: Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Jogo. Irei apresentar as planificações e respetivas áreas pela ordem que dei. A Prova foi avaliada pela professora da sala, Rute Costa e por duas orientadoras da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica.

No quadro 12 apresento a planificação da área de Língua Portuguesa referente à aula no 2.º ano A, no dia 14 de fevereiro de 2012 e teve a duração de 20 minutos. Nesta aula trabalhei a leitura, interpretação e análise gramatical de um texto.

Quadro 12- Planificação na área de Língua Portuguesa da PPACP

Turma: 2º ano A
Educadora: Rute Costa
Data: 14/02/2012
Tempo: 20 minutos

Estagiária: Ana Margarida Gomes
Número: 4
Turma: MPE1C

Plano de aula **Área: Língua Portuguesa**

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
- Leitura, interpretação e análise gramatical	- Distribuir o texto <i>A bolota</i> por cada criança; - Realizar a leitura modelo e pedir a algumas crianças para lerem; - Realizar a interpretação e a análise gramatical do texto (determinante, nome, verbo, grupo nominal e grupo verbal).
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
Compreender - Classificar; - Interpretar. Expressão oral - Leitura compreensiva.	Responsabilidade - Atenção; - Esforço. Respeito - Escutar.

Material: Texto *A bolota* e frases em cartolina.

Baseado no Modelo T de Aprendizagem
Plano sujeito a alterações.

Inferências e fundamentação teórica

A atividade foi realizada com 22 alunos do 2.º ano. Escolhi este texto para trabalhar a leitura, interpretação e análise gramatical do texto, de modo a introduzir o tema de Estudo do Meio, que viria a ser falado na área seguinte. Comecei por ler o texto em voz alta. A leitura em voz alta por parte do docente é frequentemente associada a uma leitura modelo, pois como a própria palavra diz, é uma leitura que serve de modelo para as crianças, que aprendem como se lêem, aprendem a pronunciar as palavras e possibilita uma melhor compreensão do texto. Posso afirmar assim que a prática de leitura em voz alta é pertinente. De acordo com Jean (2000, p.21) “a leitura em voz alta bem conduzida pode ser determinante para criar desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos considerados difíceis.”

Depois, pedi, aleatoriamente a alguns alunos para lerem excertos do texto. O facto dos alunos lerem em voz alta gerou um clima de envolvimento entre a turma. “A experiência repetida de ler e ouvir ler em voz alta torna-se também propulsora de uma energia maior nas leituras (...)” (Soares, 2003, p.54)

Após terminar a leitura realizei a interpretação do texto, colocando questões orais aos alunos. Desta vez adotei uma estratégia diferente da aula anterior, no 1.º ano. Assim, pude perceber se as crianças compreenderam o que foi lido. De acordo com Teberosky e Colomer (2003, p.118) “ao terminar a leitura, o professor deveria iniciar um tempo de discussão e de perguntas sobre o texto lido.” Desta forma, os alunos desenvolvem o raciocínio e estruturam frases relacionadas com o espaço e tempo de modo a ter um sentido lógico. “As palavras “Porquê?”, “Como?”, “Onde?”, “Qual o fundamento?” devem fazer parte da sua rotina.” (Cury, 2006, p.127). Este autor (2006, p. 126) defende que colocar questões às crianças permite “ (...) reacender a motivação, desenvolver o questionamento, enriquecer a interpretação de textos e enunciados, abrir as janelas da inteligência.”

De seguida, realizei a exploração gramatical do texto. Segundo Reis e Adragão (1992 p.80) “sendo a língua materna o sistema primário através do qual a criança modela o mundo, não seria correto que o seu conhecimento e a compreensão do seu funcionamento não estivessem incluídos no sistema educativo.”

Ao questionar uma criança sobre um conteúdo gramatical, a mesma não me soube responder. Não desisti e ajudei-a de várias formas até chegar à resposta correta. No decorrer da aula fui expressiva, tive uma boa postura. Estanqueiro (2010, p.32) defende que: “o prazer de ensinar revela-se em certos sinais de comunicação: postura descontraída, tom de voz firme, ritmo de fala animado, gestos vivos, contato visual com os alunos, brilho nos olhos e bom humor.”

2.2.8. Planificação da PPACP na área de Estudo do Meio

No quadro 13 apresento a planificação da área de Estudo do Meio referente à aula no 2.ºano A, no dia 14 de fevereiro de 2012 e teve a duração de 20 minutos. Nesta aula falei sobre o sobreiro e a cortiça.

Quadro 13- Planificação na área de Estudo do Meio da PPACP

Turma: 2º ano A
Educadora: Rute Costa
Data: 14/02/2012
Tempo: 20 minutos

Estagiária: Ana Margarida Gomes
Número: 4
Turma: MPE1C

Plano de aula

Área: Estudo do Meio

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
- O sobreiro e a cortiça	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar às crianças uma imagem de um sobreiro e de uma bolota;- Mostrar um pedaço de um ramo de sobreiro;- Explicar o processo de extração da cortiça através de imagens, com o apoio de um livro;- Falar sobre a importância e utilidade da cortiça;-Mostrar aos alunos vários objetos feitos a partir deste material.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
Observar <ul style="list-style-type: none">- Analisar;- Interpretar. Compreender <ul style="list-style-type: none">- Conhecer;- Relacionar.	Tolerância <ul style="list-style-type: none">- Saber escutar;- Estar atento. Responsabilidade <ul style="list-style-type: none">- Empenhado;- Respeitador.

Material: Imagem de um sobreiro e de uma bolota, livro com imagens do processo de extração de cortiça, pedaço de cortiça, ramo de sobreiro, estojo, bases para copos, mala e sapatos de cortiça.

Baseado no Modelo T de Aprendizagem

Plano sujeito a alterações.

Inferências e fundamentação teórica

A aula foi dada aos mesmos alunos que referi anteriormente. Escolhi o tema da cortiça, pois considero um tema atual, interessante, invulgar e que desperta interesse e curiosidade nas crianças.

Introduzi o tema na área anterior, por isso, seguidamente da exploração do texto mostrei uma imagem em tamanho A2 de um sobreiro e de uma bolota, de forma a que as crianças visualizassem as personagens do texto.

Em seguida mostrei um ramo de sobreiro (figura 42), fazendo-o passar por todos os alunos. As crianças puderam observar, na realidade, uma parte de um sobreiro.

A maior parte dos alunos desconhecia esta árvore e ficaram surpreendidas quando lhes expliquei que era possível observar a cortiça de um ramo. Os alunos questionaram-me, deste logo, sobre o processo de extração e fabrico da cortiça.



Figura 42 – Ramo de sobreiro

Desse modo, através de um livro de imagens, de tamanho A2, feito por mim (figura 43 e 44), expliquei aos alunos o processo de extração da cortiça. Na preparação do livro tive o cuidado de colocar imagens grandes, de tamanho A2, bem visíveis, simples e elucidativas.

Relativamente aos livros apresentados às crianças, Sobrino (2000, p.47) refere que “as ilustrações devem ser bem visíveis, claras, com poucos elementos, cores quentes e contrastadas.”



Figura 43 – Livro de imagens

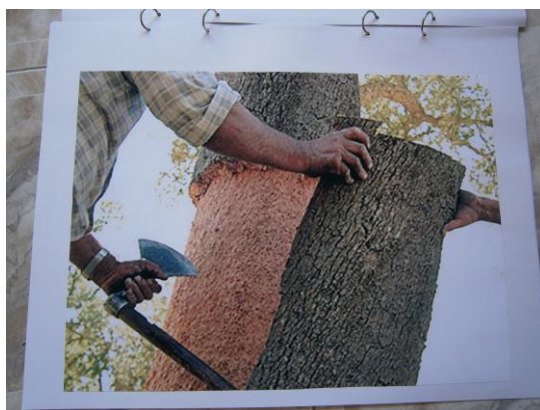


Figura 44 – Extração da cortiça

Os alunos mostraram-se logo admirados e foi notório o interesse das crianças. Fui expressiva ao explicar o processo e os estímulos à curiosidade das crianças foi constante, o que promoveu a motivação das mesmas.

Segundo Balancho e Coelho (1996, p.174) por motivação entende-se “aquilo que nos move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa (...) é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido.”

Depois de explicar a importância da cortiça, questionei-as se conheceriam alguns objetos feitos a partir deste material. As crianças responderam de imediato, pedindo a palavra, falando sobre alguns objetos presentes na sala de aula e no seu quotidiano.

Obtive respostas curiosas e possibilitei que as crianças transmitissem a sua opinião, exteriorizando assim as suas vivências.

Por fim, mostrei alguns objetos feitos de cortiça (figura 45) que não são muito usuais no dia-a-dia das crianças. Escolhi duas crianças para passarem os objetos pelos colegas. Ao tocarem nos materiais, os alunos manifestaram bastante entusiasmo e espanto, afirmando, alguns deles, que desconheciam que era possível criar tais objetos com a cortiça.



Figura 45 – Objetos de cortiça mostrados durante a aula

Um dos pontos positivos da minha aula foi possibilitar aos alunos este tipo de aprendizagens, o que lhes permitiu estarem ativos e participativos.

Conforme afirmam Portugal e Laevers (2010, pp. 41-42) “cabe ao educador a competência de pensar e disponibilizar situações estimulantes (...) atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças.”

Trindade (2002, p.47) “o acto de aprender terá de ser entendido, então, não como um acto de apropriação de saberes construídos por outros, mas como um momento de enriquecimento ou de transformação da rede de representações que o aluno aborda ou constrói acerca da realidade que o envolve.”

É de ressaltar que esta aula foi bastante enriquecedora tanto para mim como para os alunos. Esta atividade foi a aula mais importante no meu percurso académico, arrisquei, abordando um tema diferente do que as crianças estão habituadas. Quando terminei de lecionar esta área senti-me confiante, pois possibilitei uma aprendizagem ativa e enriquecedora às crianças.

2.2.9. Planificação da PPACP na área de Matemática

No quadro 14 apresento a planificação da área de Matemática referente à PPACP.

Quadro 14- Planificação na área de Matemática da PPACP

Turma: 2º ano A

Educadora: Rute Costa

Data: 14/02/2012

Tempo: 20 minutos

Estagiária: Ana Margarida Gomes

Número: 4

Turma: MPE1C

Plano de aula

Área: Matemática

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
- Construção e análise do pictograma	<ul style="list-style-type: none">- Distribuir um pictograma incompleto e um saco com rolhas por cada aluno;- Explicar às crianças o conceito de pictograma e construí-lo, a partir de uma história;- Pedir a alguns alunos que realizem no quadro, um pictograma através dos dados indicados;- Questionar as crianças sobre os dados.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
<p>Compreender</p> <ul style="list-style-type: none">- Interpretar;- Comparar. <p>Observação</p> <ul style="list-style-type: none">- Analisar.	<p>Responsabilidade</p> <ul style="list-style-type: none">- Atenção;- Esforço. <p>Respeito</p> <ul style="list-style-type: none">- Escutar.

Material: Rolhas, sacos e pictogramas.

Baseado no Modelo T de Aprendizagem

Plano sujeito a alterações.

Inferências e fundamentação teórica

Para esta aula de Matemática optei por utilizar um material matemático original, prático, apelativo e que estivesse interligado com o tema anteriormente falado. Além disso quis utilizar um material onde eu pudesse aplicar, no meu futuro enquanto docente, outras ideias e conceitos matemáticos. Matos e Serrazina (1996, p.198), citando Thornton e Wilson (1993) referem que “uma característica de um bom material manipulável é a sua aplicabilidade na modelação de um grande leque de ideias matemáticas.”

O Professor Dienes, citado por Nabais (s/d, p.3) afirma ser “necessário construir a Matemática concretamente, com materiais concretos e reais.”

Distribuí, com a ajuda de um aluno, um saco com rolhas (figura 46) e um pictograma incompleto por cada criança (figura 47).



Figura 46 – Material matemático – saco com rolhas de cortiça

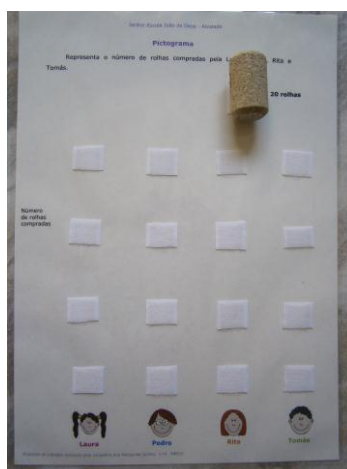


Figura 47 – Pictograma entregue a cada aluno

Solicitei às crianças para olharem para as rolhas, que estavam dentro do saco transparente, e pedi para me dizerem o que viam. Obtive as respostas e alguns alunos afirmaram até que era estranhos existirem metades de rolhas. Afirmei que iríamos descobrir no decorrer da aula.

O pictograma é um conteúdo interessante para trabalhar com crianças desta faixa etária.

Para Ruas e Grosso (2000, p.29) “as representações gráficas têm nítidas vantagens em relações às tabelas de frequências, não só em termos da facilidade de leitura, mas também quando se pretende obter uma informação geral da distribuição em causa.”

Expliquei o conceito de pictograma, indo à raiz e ao significado da palavra. Explicando deste modo este novo conteúdo, os alunos compreenderam desde logo a utilidade de um pictograma.

A partir de uma pequena história, construí, no quadro, com a ajuda de alguns alunos, um pictograma em grande escala (figura 48), enquanto as crianças que estavam sentadas nos seus lugares construíam o seu. Para a sua construção utilizei rolhas.

Como referem Ponte e Serrazina (2000, p.215) “num pictograma usa-se uma representação do nosso objecto, que se repete o número de vezes adequado, para indicar a quantidade dos elementos que existe em cada categoria.”



Figura 48- Pictograma em grande escala

Notei que algumas crianças tiveram dificuldade em ter uma abstração matemática, ou seja, em compreender que uma rolha no pictograma iria representar

vinte rolhas. Escrevi e representei as rolhas no quadro, falei calmamente com as crianças mostrando as rolhas inteiras e as metades, mas percebi que algumas estavam a ter dificuldade. Esta turma tem bastantes dificuldades a nível de compreensão e de cálculo mental. Sendo um conteúdo novo e o facto de nunca terem realizado cálculos deste género dificultou um pouco a minha prestação ao longo da aula, visto que tinha apenas vinte minutos para realizar as atividades programadas para esta aula. Nunca desisti de explicar este aspeto às crianças. Aliás, a minha persistência foi um dos aspetos positivos referidos na avaliação pelas orientadoras de Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica.

Algumas crianças estavam tão entusiasmadas com o material, que a uma determinada altura da aula estavam distraídas a manipulá-lo e a colocarem as rolhas em sítios incorretos do pictograma. Necessitei de chamar a atenção a estes alunos. De seguida questionei algumas crianças, comparando os dados.

Ponte e Serrazina (2000, p.215) referem que um pictograma “envolve a capacidade de responder a questões que envolvem comparações entre dados”, sendo assim um meio apelativo, onde é possível trabalhar a organização e interpretação de dados.

Os mesmos autores comentam ainda que ao “promover nos alunos a utilização de métodos próprios para calcular resultados das operações, está-se a ajudar no desenvolvimento do sentido do número e de estratégias próprias de cálculo mental.” (p.56)

Nesta aula, assim como nas áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, tive uma boa postura, fui expressiva e calma. Consegui dinamizar a aula e ser disciplinadora, não permitindo barulho excessivo e conversas paralelas.

Como é natural, após estarem na sala de aula durante cerca de uma hora, os alunos começaram a ficar irrequietos, necessitando claramente de uma atividade diferente, que lhes permitisse exteriorizar as suas energias.

2.2.10. Planificação da PPACP na área de Jogo

No quadro 15 apresento a planificação da área de Jogo da PPACP.

Quadro 15- Planificação na área de Jogo da PPACP

Turma: 2º ano A

Educadora: Rute Costa

Data: 14/02/2012

Tempo: 15 minutos

Estagiária: Ana Margarida Gomes

Número: 4

Turma: MPE1C

Plano de aula

Área: Jogo das rolhas

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
<ul style="list-style-type: none">- Coordenação motora;- Equilíbrio;- Trabalho em equipa.	<ul style="list-style-type: none">- Organizar a turma em quatro grupos de cinco e seis elementos e atribuir uma cor a cada equipa, colando-lhes um colar de lã;- Explicar as regras do jogo;- Dar início ao jogo, onde os elementos das equipas, um a um, terão de dirigir-se a um recipiente enquanto seguram uma garrafa. Terão de encontrar rolhas da cor do seu grupo e colocar na garrafa correspondente à sua equipa. Vence a equipa que, ao fim de um determinado tempo tenha encontrado o maior número de rolhas de cortiça da sua cor.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
Orientação espacial <ul style="list-style-type: none">- Localizar; Observação <ul style="list-style-type: none">- Identificar;- Descobrir.	Respeito <ul style="list-style-type: none">- Tolerar. Convivência <ul style="list-style-type: none">- Participar;- Colaborar.

Material: Rolhas coloridas, recipiente, garrafas e colares de lã.

Baseado no Modelo T de Aprendizagem

Plano sujeito a alterações.

Inferências e fundamentação teórica

Ainda dentro da sala de aula formei quatro equipas e dei aos elementos de cada uma um colar colorido de lã.

Considerei pertinente criar equipas para o jogo, de modo a reforçar algumas competências, como o respeito e a convivência. Sousa (2003, p.167) salienta que: “é crucial satisfazer as necessidades de integração social (...) através de jogos, com outros, em grupo (...)”

Tendo em conta que as crianças tinham estado na sala de aula ao longo de uma hora com aulas, que exigiram atenção e esforço, considerei pertinente realizar o jogo no exterior da sala. Levei os alunos até ao recreio, onde se iria realizar o mesmo. Antes da aula organizei os materiais (figura 49 e 50) no exterior de modo a estar tudo pronto para iniciar o jogo com os alunos.

Spodek e Saracho (1998, p.127) consideram que: “os jogos realizados em grandes espaços abertos encorajam actividades motoras amplas.”

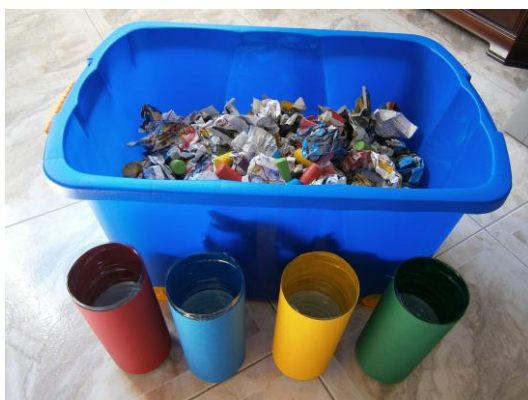


Figura 49– Material utilizado no jogo

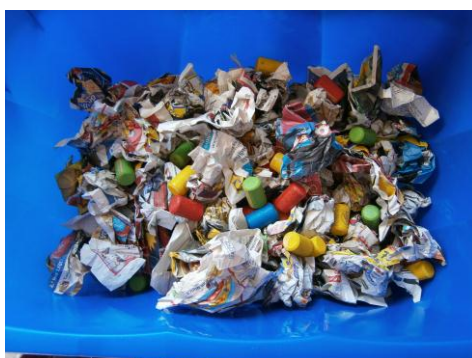


Figura 50 – Interior da caixa do jogo

Viana, mencionado por Sousa (2003, pp.152-153) refere que através do jogo a criança vai criando a sua “experiência pessoal, (...), vai exercitando, ensaiando e tomando posse da sua personalidade.” Ao brincar e jogar a criança “exterioriza os seus instintos, pensamentos, desejos e aspirações... é uma excelente descarga neuropsíquica; é uma força moderadora, um regulador espontâneo e quase automático, da afetividade.”

Expliquei-lhes as regras do jogo, que logo as compreenderam. Sousa (2003, p.150) citando Jacquin, comenta que: a relevância do jogo nas mãos do educador é um “excelente meio de desenvolvimento da criança.” Os jogos remetem para uma brincadeira com regras onde as crianças se expressam ao nível físico, mental e emocional, interagindo umas com as outras.

No decorrer do jogo estimei e motivei os alunos, tornando o jogo dinâmico.

Para finalizar gostaria de referir que a elaboração de todas as planificações realizadas ao longo do estágio foram muito importantes para mim pois ajudaram-me a perceber melhor o que é planificar, como se deve planificar e como avaliar os resultados e a prática.

Em relação às planificações que apresentei neste capítulo posso afirmar que, no geral, corresponderam às aulas que mais gostei de lecionar. Tive imenso gosto em preparar estas atividades e em trabalhá-las com os alunos.

A elaboração deste capítulo ajudou-me a perceber que se deve ter muito cuidado e atenção quando se planifica e que sem uma avaliação refletida sobre a nossa prática não se evolui.

No próximo capítulo irei abordar a área da avaliação e a importância da mesma.

CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

Descrição do capítulo

Neste capítulo irei fazer uma breve fundamentação teórica sobre a avaliação, refletir sobre o tema, recorrendo à opinião de diversos autores. De seguida, irei apresentar quatro dispositivos de avaliação. Estas avaliações são referentes às áreas de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática, História de Portugal e Matemática.

Em cada dispositivo de avaliação será apresentada uma contextualização da atividade, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, a grelha de avaliação, a apresentação dos resultados em gráfico e por fim, a análise conclusiva.

3.1. Fundamentação teórica

É inquestionável a importância da avaliação no ensino.

Segundo Roldão (2003, p.41) a avaliação consiste num conjunto estruturado de processos “que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida” e incluem, desta forma, uma averiguação do seu efeito.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p.27):

avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciências da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa constituindo também uma fase de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhes estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.

A avaliação é fundamental, de modo a permitir ao docente certificar-se se as aprendizagens foram absorvidas pelos alunos. De acordo com Abrantes (2002, p.9) “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas educativas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas.”

Ainda de acordo com este autor, através da avaliação são tomadas decisões que “visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo.” (p.9)

Valadares e Graça (1998) consideram que quando se avalia é necessária a recolha e a interpretação sistemática de informações, que dão origem a juízos de valor e a tomadas de decisões.

Existem vários tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, sendo necessário adequá-la aos alunos e à sua faixa etária. No ensino pré-escolar normalmente utiliza-se recorrentemente a avaliação diagnóstica.

A avaliação diagnóstica é realizada no (início de ano letivo, do período letivo, de uma unidade de conteúdo ou de uma aula) com o objetivo de verificar os conhecimentos, as capacidades e os interesses sobre conteúdos de ensino dos alunos.

Bassedas *et al.* (1999) afirmam que a avaliação diagnóstica é utilizada para ajustar ou alterar as atividades que haviam sido preparadas no início de uma sequência de ensino-aprendizagem. Esta avaliação informa, ainda, sobre os conhecimentos prévios das crianças em relação aos conteúdos e às atividades que se quer propor ao longo do período letivo.

Ferreira (2007) afirma que a avaliação diagnóstica permite conhecer os interesses dos alunos para a aprendizagem, os seus conhecimentos prévios sobre determinados conteúdos

Cortesão (2002, p.39) refere que “os dados fornecidos por esta avaliação não podem ser tomados como um rótulo que se cola para sempre ao aluno”. Devem ser um conjunto de indicações que permitem ao professor e ao aluno progredir na aprendizagem.

Caldeira (2009a, p.127) afirma que “podemos afirmar que a finalidade da avaliação em educação infantil deve ser global, contínua e formativa.”

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, tendo um carácter contínuo e sistemático. Utiliza-se para verificar, acompanhar e melhorar a aprendizagem do aluno. Fernandes (2005b, p.16) indica que o uso frequente e regular de “práticas educativas” promovem uma melhoria das aprendizagens dos alunos, promovendo assim, uma melhoria “qualidade geral do sistema educativo”

Caldeira (2009a, p.128), citando Gervilla (2006) considera que: “a avaliação formativa permite ao professor perceber que mudanças, se produzem, com o resultado das diferentes intervenções, ou que objetivos se devem continuar a propor.”

Esta autora afirma que: “a avaliação formativa permite avaliar em todos os momentos lectivos. Cada movimento do aluno é observável pelo professor, que o avalia imediatamente e de forma construtiva.” (p.129)

De acordo com Perrenoud (1999, p.103) “é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver (...), que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projecto educativo.”

Allal (1986, p.176) refere-se à avaliação formativa como sendo: “uma componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia de mestria ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino.”

Cortesão (2002, p.38) descreve a avaliação formativa como “uma bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem.”

Em relação a este tipo de avaliação Bassedas *et al.* (1999, p.177) acrescentam que “proporciona informações sobre o que as crianças aprendem, sobre as dificuldades que apresentam, a fim de poder ajudá-las de maneira diversificada e para replanear a programação quando for necessário.”

A avaliação sumativa é a formulação de uma síntese das informações recolhidas pelos alunos sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas. Utiliza-se para verificar e certificar a aprendizagem do aluno. Geralmente é feita a partir de testes ou exames, no qual resultado é expresso de forma quantitativa, através da atribuição de uma nota numa determinada escala.

Como se pode ler no Despacho Normativo n.º1/2005 (p.73), a avaliação sumativa “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.”

Cortesão (2002, p.38) indica que:

esta avaliação tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de um curso, de um ano, de um período lectivo ou de uma unidade de ensino. Pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir.

Para realizar a avaliação recorri a uma escala (quadro 16), baseada na escala de Likert, na qual estão representados as cotações e respetivas classificações.

Quadro 16 – Escala de avaliação utilizada

Cotação	Classificação
0 a 2,9 valores	Fraco
3 a 4,9 valores	Insuficiente
5 a 6,9 valores	Suficiente
7 a 8,9 valores	Bom
9 a 10 valores	Muito Bom

3.2. Dispositivo de avaliação da área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.1. Contextualização da atividade

A atividade de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada no dia 9 de novembro de 2010, no Bibe Azul A, com 27 crianças, pois neste dia não esteve presente um aluno.

Nesta aula li o livro *Arca de Noé*, e neste seguimento, propus às crianças a realização de uma proposta de trabalho, na qual era pedido que completassem quatro palavras e colorissem os respectivos desenhos.

Na figura 51 apresento o dispositivo de avaliação da atividade.

Jardim-Escola João de Deus - Alvalade

Bibe Azul

Nome: _____ Data: _____

Completa as palavras e pinta os desenhos.

Vac _

Pat _

B _ ro

g _ to

Proposta de trabalho realizada pela estagiária Ana Margarida Gomes n.º4 - MPEJC

Figura 51 – Dispositivo de avaliação da área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de trabalho estabeleci três parâmetros de avaliação. Primeiramente, pretende-se que as crianças tenham a capacidade de ler as palavras e completá-las. Se a criança completar as quatro palavras, ser-lhe-ão atribuídos 7 valores. Receberá 5 valores se completar três palavras. Ser-lhe-á atribuída a cotação de 3 valores caso complete duas palavras. Ser-lhe-á concedido 1 valor se completar uma palavra. Caso não complete nenhuma palavra ser-lhe-ão dados 0 valores.

O segundo parâmetro está relacionado com a caligrafia da criança. Se apresentar uma caligrafia cuidada receberá 2 valores. Caso contrário, se mostrar uma caligrafia descuidada ser-lhe-ão atribuídos 0 valores.

O último parâmetro desta atividade é avaliar a forma como a criança pinta as figuras. Se a criança não ultrapassar os limites de nenhuma figura ser-lhe-á concedido 1 valor. Se ultrapassar o limite de uma ou duas figuras receberá 0,5 valores. Caso ultrapasse os limites de três ou quatro figuras ser-lhe-ão dados 0 valores.

A seguir apresento, em quadro, os parâmetros e critérios de avaliação, assim como as respetivas cotações.

Quadro 17 – Parâmetros, critérios e respetiva cotação para avaliação na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Critérios	Cotação	
Lê e interpreta	Completa 4 palavras	7	7
	Completa 3 palavras	5	
	Completa 2 palavras	3	
	Completa 1 palavra	1	
	Completa 0 palavras	0	
Caligrafia	Apresenta uma caligrafia cuidada	2	2
	Apresenta uma caligrafia descuidada	0	
Pintura	Não ultrapassa os limites das figuras	1	1
	Ultrapassa os limites de 1 ou 2 figuras	0,5	
	Ultrapassa os limites de 3 ou 4 figuras	0	

3.2.3. Grelha de avaliação

No quadro 18 estão apresentadas as cotações atribuídas aos alunos nos três parâmetros de avaliação.

Quadro 18 – Grelha de avaliação da área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Completa as palavras	Caligrafia	Modo como pinta	Cotação total	Classificação total
Cotações	7	2	1	10	
Alunos					
Aluno 1	7	2	0,5	9,5	Muito Bom
Aluno 2	7	2	0,5	9,5	Muito Bom
Aluno 3	3	2	1	6	Suficiente
Aluno 4	7	2	0,5	9,5	Muito Bom
Aluno 5	5	2	1	8	Bom
Aluno 6	5	2	1	8	Bom
Aluno 7	3	0	1	4	Insuficiente
Aluno 8	5	2	0,5	7,5	Bom
Aluno 9	5	2	1	8	Bom
Aluno 10	5	2	0,5	7,5	Bom
Aluno 11	5	2	1	8	Bom
Aluno 12	7	2	1	10	Muito Bom
Aluno 13	5	0	0,5	5,5	Suficiente
Aluno 14	7	2	0	9	Muito Bom
Aluno 15	5	2	0,5	7,5	Bom
Aluno 16	5	2	0	7	Bom
Aluno 17	5	2	1	8	Bom
Aluno 18	7	2	1	10	Muito Bom
Aluno 19	7	2	0	9	Muito Bom
Aluno 20	7	2	0	9	Muito Bom
Aluno 21	5	2	0,5	7,5	Bom
Aluno 22	7	2	0	9	Muito Bom
Aluno 23	5	0	0	5	Suficiente

Aluno 24	5	2	1	7	Bom
Aluno 25	7	2	1	10	Muito Bom
Aluno 26	3	2	0,5	5,5	Suficiente
Aluno 27	7	0	1	8	Bom

3.2.4 Apresentação dos resultados em gráfico

Na figura 52 está representado, em gráfico, os resultados percentuais das classificações dos alunos da turma.

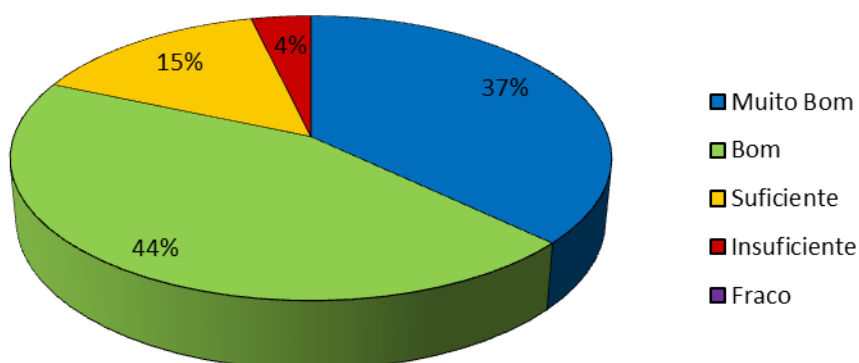


Figura 52 – Gráfico com os resultados das classificações obtidas na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.5 Análise conclusiva

Observando o gráfico (figura 52) conclui-se que 37% dos alunos da turma, ou seja, 10 crianças, obtiveram a classificação de Muito Bom. 44%, 12 alunos tiveram a classificação de Bom e 4 crianças, 15% da turma teve Suficiente. É de notar que apenas 1 aluno obteve a classificação de Insuficiente e não houve nenhum aluno com classificação de Fraco.

Analisando o gráfico, 12 alunos atingiram a classificação de Bom, tornando a classificação com maior frequência. É de ressaltar a criança que obteve a classificação de Insuficiente tem bastante dificuldade em distinguir as vogais. Além disso apresenta dificuldade na caligrafia, traduzindo-se assim numa caligrafia descuidada na

realização da proposta de trabalho. No entanto, pintou as figuras de um modo regular, não ultrapassando os limites das figuras. Ao saber antecipadamente das suas dificuldades, seria oportuno, talvez, ter auxiliado esta criança individualmente. Seria importante ajudá-la a treinar a caligrafia e a realizar exercícios sobre as vogais.

Concluo que esta atividade foi de encontro ao nível cognitivo das crianças desta turma. No geral foi uma atividade bem sucedida, havendo apenas uma classificação negativa.

3.3. Dispositivo de avaliação da área de Domínio da Matemática

3.3.1. Contextualização da atividade

Esta atividade da área de Domínio da Matemática foi realizada no dia 4 de janeiro de 2011, no Bibe Amarelo A, com 28 crianças, tendo faltado 2 alunos. Nesta aula distribuí uma proposta de trabalho por cada criança. Nesta proposta de trabalho pretendia-se que as crianças colorissem o número de figuras corretas e com a cor acertada, conforme se pode ver na figura 53.

Regras:

- Pinta a nuvem maior;
- Pinta o sol de amarelo;
- Pinta 4 borboletas;
- Pinta o cão que está do teu lado direito;
- Pinta 6 flores.

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade

Bibe Amarelo

Nome: _____ Data: _____

Figura 53 – Dispositivo de avaliação da área de Domínio da Matemática

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de trabalho estabeleci um parâmetro de avaliação. Pretende-se que a criança consiga cumprir as regras estabelecida. Se cumprir as cinco regras receberá 10 valores. Receberá 8 valores se cumprir quatro regras. Caso cumpra três regras ser-lhe-ão atribuídos 6 valores. Se cumprir duas regras ser-lhe-ão entregues 4 valores. Se cumprir apenas uma regra receberá 2 valores. Caso não cumpra nenhuma regra ser-lhe-ão atribuídos 0 valores.

A seguir apresento, em quadro, os parâmetros e critérios de avaliação, assim como as respetivas cotações.

Quadro 19 – Parâmetros, critérios e respetiva cotação para avaliação na área de Domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios	Cotação	
Respeitar o que é ditado	Cumpre 5 regras	10	10
	Cumpre 4 regras	8	
	Cumpre 3 regras	6	
	Cumpre 2 regras	4	
	Cumpre 1 regra	2	
	Cumpre 0 regras	0	

3.3.3. Grelha de avaliação

No quadro 20 estão apresentadas as cotações atribuídas aos alunos neste dispositivo.

Quadro 20 – Grelha de avaliação da área de Domínio da Matemática

Parâmetros	Cumpre as regras	Cotação total	Classificação total
Cotações	10	10	
Alunos			
Aluno 1	4	4	Insuficiente
Aluno 2	6	6	Suficiente
Aluno 3	6	6	Suficiente
Aluno 4	6	6	Suficiente
Aluno 5	8	8	Bom
Aluno 6	6	6	Suficiente
Aluno 7	6	6	Suficiente
Aluno 8	8	8	Bom
Aluno 9	8	8	Bom
Aluno 10	4	4	Insuficiente
Aluno 11	10	10	Muito Bom
Aluno 12	6	6	Suficiente
Aluno 13	6	6	Suficiente
Aluno 14	10	10	Muito Bom
Aluno 15	8	8	Bom
Aluno 16	6	6	Suficiente
Aluno 17	6	6	Suficiente
Aluno 18	4	4	Insuficiente
Aluno 19	6	6	Suficiente
Aluno 20	2	2	Fraco
Aluno 21	6	6	Suficiente
Aluno 22	6	6	Suficiente
Aluno 23	6	6	Suficiente
Aluno 24	2	0	Fraco
Aluno 25	10	10	Muito Bom
Aluno 26	4	4	Insuficiente
Aluno 27	8	8	Bom
Aluno 28	2	2	Fraco

3.3.4. Apresentação dos resultados em gráfico

Na figura 54 está representado, em gráfico, os resultados percentuais das classificações dos alunos da turma.

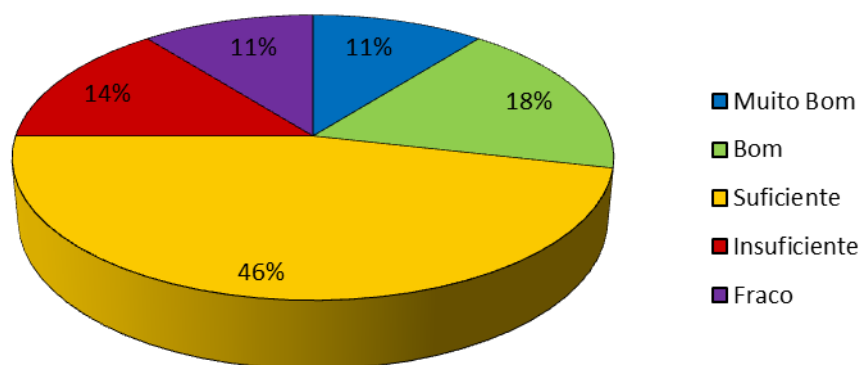


Figura 54 – Gráfico com os resultados das classificações obtidas na área de Domínio da Matemática

3.3.5. Análise conclusiva

Analisando o gráfico podemos observar que a classificação predominante foi de Suficiente, tendo 13 alunos obtido esta classificação. 11%, 3 alunos alcançaram a classificação de Muito Bom e 5 alunos, ou seja, 18% da turma obteve a classificação de Bom. No total houve 7 classificações negativas, na qual 14% das crianças tiveram uma classificação de Insuficiente e 11% obtiveram uma classificação de Fraco.

As crianças que alcançaram classificações negativas tiveram dificuldade, principalmente em compreender o conceito de maior/ menor, na lateralidade e nas contagens dos elementos para pintar. Considero pertinente, então, trabalhar estes conceitos com as crianças, sendo necessário repensar novas estratégias, de modo a ajudá-las a ultrapassarem estas dificuldades.

No geral a atividade obteve classificações satisfatórias, mas há que lembrar que é necessário trabalhar diariamente vários conceitos com as crianças desta faixa etária, de modo a que todos os elementos da turma colmatem as suas dificuldades.

3.4. Dispositivo de avaliação da área de História de Portugal

3.4.1. Contextualização da atividade

A atividade de História de Portugal foi realizada no dia 2 de maio de 2011, no 3.º ano B, com 20 crianças. Neste dia faltou um dos alunos da turma.

Falei sobre o rei D. Afonso IV e, de seguida, entreguei uma proposta de trabalho a cada criança, de modo a perceber se interiorizaram os conteúdos. Nesta proposta de trabalho era pedido aos alunos que completassem os espaços em branco de um texto sobre a vida e o reinado de D. Afonso IV.

Na figura 55 apresento o dispositivo de avaliação.

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade

Nome: _____

Data: _____

Completa os espaços em branco.


D. Afonso IV, "O Bravo"

D. Afonso IV era filho de _____ e de _____.

_____ Casou com _____.

Em _____ ajudou o rei de Castela na Batalha do _____, contra os _____. Pela sua valentia, ficou cognominado de "_____".

D. Afonso IV organizou inúmeras expedições às ilhas _____. Os navegadores traziam peles de animais, _____ e _____.



O rei ordenou que os juizes não podiam ser naturais das terras para onde fossem nomeados. Eram designados por _____.

Proposta de trabalho realizada pela estagiária Ana Margarida Gomes, MPE1C.

Figura 55 – Dispositivo de avaliação da área de História de Portugal

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de trabalho estabeleci três parâmetros de avaliação. No primeiro parâmetro pretende-se que as crianças completem os espaços em branco de um texto. Se a criança completar corretamente onze espaços, receberá 7 valores. Terá a cotação de 5 valores se completar corretamente entre sete a dez espaços. Ser-lhe-ão atribuídos 3 valores se completar corretamente entre quatro a seis espaços. Se completar acertadamente um a três, receberá 1 valor. Caso não complete corretamente nenhum espaço ser-lhe-á atribuído 0 valores. O segundo parâmetro desta atividade é avaliar a caligrafia da criança. Se demonstrar uma caligrafia cuidada receberá 1 valor. Se tiver uma caligrafia descuidada ser-lhe-ão atribuídos 0 valores. Por último, no terceiro parâmetro, avaliar-se-á a ortografia da criança. Caso não cometa nenhum erro ortográfico receberá 2 valores. Se cometer um, dois ou três erros ortográficos ser-lhe-á concedido 1 valor. Receberá 0 valores caso cometa mais de três erros ortográficos.

Seguidamente, apresento, em quadro, os parâmetros e critérios de avaliação, assim como as respetivas cotações.

Quadro 21 – Parâmetros, critérios e respetiva cotação para avaliação na área de História de Portugal

Parâmetros	CrITÉRIOS	Cotação	
Aplica os conhecimentos adquiridos	Preenche corretamente 11 espaços	7	7
	Preenche corretamente 7 a 10 espaços	5	
	Preenche corretamente 4 a 6 espaços	3	
	Preenche corretamente 1 a 3 espaços	1	
	Não preenche corretamente nenhum espaço	0	
Caligrafia	Apresenta uma caligrafia cuidada	1	1
	Apresenta uma caligrafia descuidada	0	
Ortografia	Não apresenta erros ortográficos	2	2
	Apresenta 1 a 4 erros ortográficos	1	
	Apresenta mais de 4 erros ortográficos	0	

3.4.3. Grelha de avaliação

No quadro 22 exponho as cotações atribuídas aos alunos nos três parâmetros de avaliação.

Quadro 22 – Grelha de avaliação da área de História de Portugal

Parâmetros	Completa os espaços	Caligrafia	Ortografia	Cotação total	Classificação total
Cotações	7	1	2	10	
Alunos					
Aluno 1	5	1	1	7	Bom
Aluno 2	5	1	2	8	Bom
Aluno 3	5	0	1	6	Suficiente
Aluno 4	3	1	2	6	Suficiente
Aluno 5	5	1	2	8	Bom
Aluno 6	3	1	2	6	Suficiente
Aluno 7	3	1	1	5	Suficiente
Aluno 8	7	1	0	8	Bom
Aluno 9	5	0	2	7	Bom
Aluno 10	5	1	1	7	Bom
Aluno 11	5	1	1	7	Bom
Aluno 12	7	1	1	9	Muito Bom
Aluno 13	5	1	2	8	Bom
Aluno 14	5	1	2	8	Bom
Aluno 15	5	1	0	6	Suficiente
Aluno 16	5	1	1	7	Bom
Aluno 17	7	1	2	10	Muito Bom
Aluno 18	3	1	2	6	Suficiente
Aluno 19	7	0	1	8	Bom
Aluno 20	5	1	1	7	Bom

3.4.4. Apresentação dos resultados em gráfico

Na figura 56 está representado, em gráfico, os resultados percentuais das classificações dos alunos da turma.

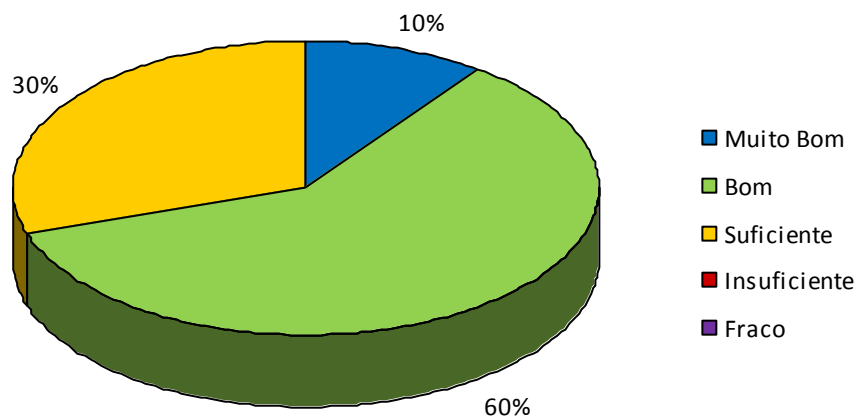


Figura 56 – Gráfico com os resultados das classificações obtidas na área de História de Portugal

3.4.5. Análise conclusiva

Ao observar o gráfico conclui-se que a maioria dos alunos da turma, ou seja, 12 alunos representados por 60% obtiveram uma classificação de Bom. 2 alunos, representando 10% das crianças da turma, alcançaram a classificação de Muito Bom e 30%, 6 alunos tiveram uma classificação de Suficiente.

É de salientar que embora os resultados tenham sido bastante positivos, alguns elementos da turma demonstraram ter uma caligrafia descuidada e cometeram alguns erros ortográficos.

Ao longo da aula de História de Portugal os alunos mostraram-se muito interessados e atentos. Penso que este facto foi um dos motivos para o sucesso da realização da proposta de trabalho.

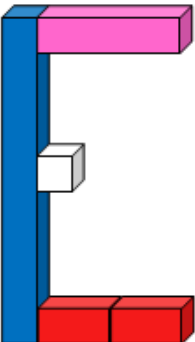
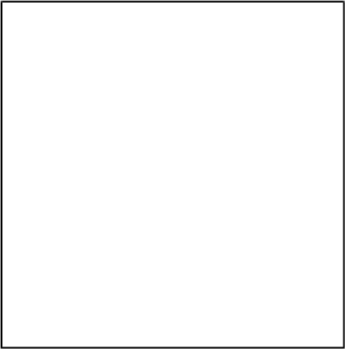
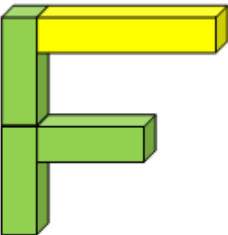

3.5. Dispositivo de avaliação da área de Matemática

3.5.1. Contextualização da atividade

Realizei a atividade de Matemática no dia 2 de maio de 2011, no 3.º ano B, com 20 crianças. Neste dia faltou um dos alunos da turma.

Depois de trabalhar o conceito de área e perímetro, utilizando o material Cuisenaire com os alunos, distribuí uma proposta de trabalho sobre o tema.

Na figura 57 apresento o dispositivo de avaliação.

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade	
Nome: _____	
Data: _____	
1. Realizando os cálculos necessários, calcula a área das seguintes figuras:	
a) 	
b) 	
Proposta de trabalho realizada pela estagiária Ana Margarida Gomes, MRE1C.	

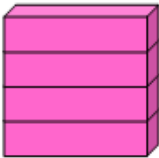



2. Considerando as figuras A e B podemos dizer que têm áreas equivalentes? Justifica, realizando os respetivos cálculos.

Figura A

Figura B


Proposta de trabalho realizada pela estagiária Ana Margarida Gomes, MRE1C.

Figura 57 – Dispositivo de avaliação da área de Matemática

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de trabalho determinei dois parâmetros de avaliação. No primeiro parâmetro pretendia avaliar o processo de cálculo da criança e se conseguia responder às questões. Caso responda corretamente e apresente um raciocínio correto receberá 3 valores por cada questão. Se responder incorrectamente à questão mas demonstrar raciocínio correto ser-lhe-ão distribuídos 1,5 valores por questão. Caso responda incorrectamente e demonstre um raciocínio incorrecto receberá 0 valores por questão.

O último parâmetro de avaliação prendeu-se com a apresentação cuidada que a criança conferiu à sua proposta de trabalho. Se demonstrar uma apresentação cuidada receberá 1 valor. Se tiver apresentação descuidada ser-lhe-á dado 0 valores.

Apresento, então, no quadro 23, os parâmetros e critérios de avaliação, assim como as respetivas cotações.

Quadro 23 – Parâmetros, critérios e respetiva cotação para avaliação na área de Matemática

Parâmetros	CrITÉrios	Cotação	
Domina o conteúdo	Responde corretamente e demonstra raciocínio correto	3 (x3)	9
	Responde incorrectamente mas demonstra raciocínio correto	1,5 (x3)	
	Responde incorrectamente e demonstra raciocínio incorreto	0 (x3)	
Apresentação	Apresentação cuidada	1	1
	Apresentação descuidada	0	

3.5.3. Grelha de avaliação

No quadro 24 apresento as cotações atribuídas aos alunos nos dois parâmetros de avaliação.

Quadro 24 – Grelha de avaliação da área de Matemática

Parâmetros	Responde às questões	Apresentação	Cotação total	Classificação total
Cotações	9	1	10	
Alunos				
Aluno 1	6	1	7	Bom
Aluno 2	3	1	4	Insuficiente
Aluno 3	9	1	10	Muito Bom
Aluno 4	6	0	6	Suficiente
Aluno 5	4,5	1	5,5	Suficiente
Aluno 6	6	1	7	Bom
Aluno 7	6	1	7	Bom
Aluno 8	9	1	10	Muito Bom
Aluno 9	4,5	1	5,5	Suficiente
Aluno 10	7,5	0	7,5	Bom
Aluno 11	7,5	0	7,5	Bom
Aluno 12	1,5	0	1,5	Fraco
Aluno 13	6	1	7	Bom
Aluno 14	7,5	1	8,5	Bom
Aluno 15	6	1	7	Bom
Aluno 16	7,5	1	8,5	Bom
Aluno 17	9	1	10	Muito Bom
Aluno 18	9	1	10	Muito Bom
Aluno 19	7,5	1	8,5	Bom
Aluno 20	7,5	1	8,5	Bom

3.5.4. Apresentação dos resultados em gráfico

Na figura 58 está representado, em gráfico, os resultados percentuais das classificações dos alunos da turma.

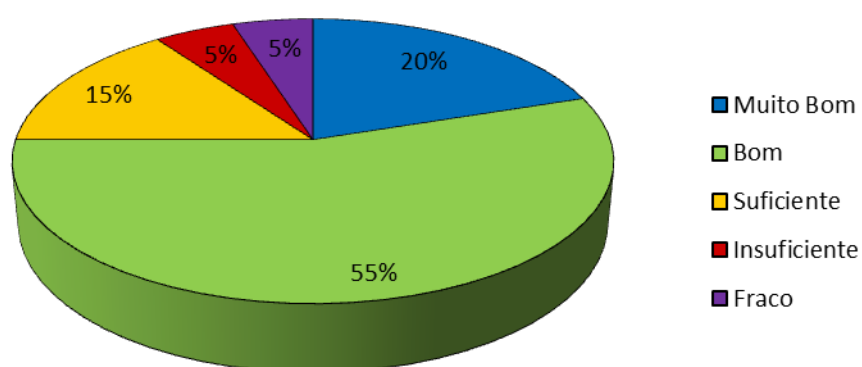


Figura 58 – Gráfico com os resultados das classificações obtidas na área de Matemática

3.5.5. Análise conclusiva

Analisando o gráfico conclui-se que 11 alunos, a maioria, assim como na atividade anterior, obteve a classificação de Bom. Esta classificação foi conseguida por 55% dos alunos. 4 alunos, 20% obtiveram a classificação de Muito Bom e 15%, 3 crianças alcançaram uma classificação de Suficiente. No total, 10% das crianças, ou seja, apenas 2 alunos obtiveram classificações negativas, do qual um aluno teve classificação de Insuficiente e outro aluno obteve uma classificação de Fraco. É necessário, portanto, trabalhar essencialmente com estes dois alunos o raciocínio matemático, visto que não compreenderam o cálculo da área. Poderia ter auxiliado

estas crianças individualmente, de modo a explicar-lhes novamente, e talvez de outro modo, o cálculo da área.

Tendo em conta os resultados das classificações da turma julgo que a proposta de trabalho que propus à turma estava de acordo com as capacidades cognitivas dos alunos.

Eventualmente poderia ter elaborado um exercício com um grau de dificuldade superior, para que desta forma pudesse realmente perceber quem tinha estes conceitos bem interiorizados.

Terminada a realização deste capítulo concluo que avaliar não é fácil nem simples.

Caldeira (2009a, p.127) afirma que: “a avaliação das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança, (...) é difícil e desafiadora.”

Ao avaliarmos conseguimos compreender se fomos capazes de transmitir corretamente e da melhor forma os conteúdos. Assim, a avaliação ajuda-nos a realizar planificações melhores e adequadas aos alunos.

É fundamental que o educador ou professor adeque as estratégias aos seus alunos e que diversifique a avaliação, permitindo avaliá-los de uma forma mais justa, visto que ao longo do ano letivo poderão existir imensas formas de avaliação.

Ao longo do meu percurso escolar fui sempre avaliada e agora tive a experiência de ser avaliadora. Senti-me bastante responsável e consciente do trabalho que teria de realizar. Realizar a avaliação ajudou-me, certamente, a sentir-me mais preparada para realizar esta atividade. Tive consciência da enorme responsabilidade de avaliar, pois no futuro não irei querer ser injusta no processo de avaliar ou rotular uma criança indevidamente.

REFLEXÃO FINAL

Considerações finais

Desde cedo percebi que o que me realizaria profissionalmente era poder aprender com as crianças, ensiná-las e transmitir-lhes valores fundamentais para a sociedade de hoje em dia. Iniciei a minha Licenciatura em Educação Básica pretendendo tirar o curso de Educadora de Infância. Após os três anos de Licenciatura e devido à Prática Pedagógica, que me permitiu estagiar tanto com crianças do Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico, percebi que além da Educação de Infância tinha surgido outra paixão: as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O curso permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos e conhecer diversos autores que têm opiniões acerca de vários aspetos da educação. Estes conhecimentos ajudaram-me a compreender determinadas atitudes e situações vividas ao longo do estágio.

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Prática Pedagógica foi essencial para a minha formação, pois promoveu o meu crescimento e enriquecimento pessoal e profissional.

A Prática Pedagógica possibilitou o contacto com as crianças, no qual desenvolvi determinadas competências essenciais para ter, enquanto futura docente, um desempenho responsável e consciente. Relacionei-me com as crianças, com as educadoras e os professores. Todos os docentes contribuíram para o meu crescimento, através de sugestões, opiniões e críticas construtivas, nas quais pude refletir, ultrapassando os insucessos e alcançando sucessos.

Quintas *et al.* (1997, p.124) consideram que a reflexão desempenha um papel essencial na formação e aprendizagem. Assim, estes autores referem que:

a Prática Pedagógica, enquanto primeiro grande momento de contacto com a realidade educativa dos alunos em formação, deverá proporcionar-lhes experiências que lhes permitam reflectir sobre as suas práticas, tornando-se capazes de analisar as suas acções, decisões e sucessos/insucessos e deste modo, constituir-se num instrumento de desenvolvimento profissional.

Segundo Alarcão e Roldão (2008, p.30):

a reflexão é o tema mais glosado quer nas sínteses de investigação, quer nos estudos empíricos (...) é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica uma 'atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões.

Esta unidade curricular permitiu-me desenvolver estratégias e competências que me dão segurança para ingressar na minha profissão. Com os professores

aprendi novas estratégias que me permitiram transmitir de várias formas os conteúdos. Aprendi a refletir após cada atividade que faça com as crianças, de modo a tentar melhorar sempre a minha prática. Aprendi também a lidar com determinadas situações que, se não fosse a Prática Pedagógica, seriam impossíveis de surgir.

Considerando a opinião de Paquay *et al.* (2001, p.136), um bom professor é um “professor culto”, aquele que domina os saberes; um “técnico”, que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos; um “prático reflexivo”, que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ou menos teorizado; um “ator social”, engajado em projectos colectivos e consciente dos desafios antropológicos das práticas quotidianas: uma “pessoa” em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento.”

As ideias contidas nesta citação são muito pertinentes e alertam-me para como deve ser o professor nos dias de hoje.

Os conhecimentos teóricos que me foram transmitidos por todos os professores da Escola Superior de Educação João de Deus, os conhecimentos que adquiri através da pesquisa e análise deste relatório de estágio profissional, a experiência transmitida por todos os professores e educadores dos Jardins-Escola e todas as experiências práticas que vivenciei ao longo da Prática Pedagógica tornaram-me uma pessoa mais apta para estar perante uma turma, com segurança, dedicação e motivação. Todos os conhecimentos e experiências serão essenciais para o meu futuro enquanto docente, de forma a promover aprendizagens positivas nas crianças.

Praticar, refletir, planificar e avaliar são ações fundamentais para a formação docente. Desta forma é possível ter consciência das atividades mais apropriadas aos alunos, ganhamos experiência, aprendemos a ser justos, competentes. Estas ações permitem-nos, essencialmente, alcançar um sucessivo progresso ao longo da nossa formação e vida profissional.

Limitações

Ao longo do meu período de estágio houve alguns aspetos que considerei limitativos.

Observar todas as ações das crianças torna-se humanamente impossível. Recolhi e registei o máximo de informações que me foi possível, mas no entanto torna-se limitativo o facto de não conseguir observar ações que poderiam ter sido pertinentes para este relatório.

O horário de Prática Pedagógica não me permitiu estar presente durante as atividades realizadas pelos alunos no período da tarde. As práticas acabaram por se tornar repetitivas, pois houve atividades de outras áreas que nunca vi serem desenvolvidas com crianças de certas idades. Visto que o tempo é condicionado, esta limitação é justificável.

O facto de haverem muitos estagiários numa sala limitou um pouco o meu estágio. Visto serem muitos estagiários e todos eles com o intuito de ajudar e aprender com os alunos, a nossa participação no decorrer das aulas pode não ter sido tão visível. Este facto provocou uma acumulação de aulas avaliadas e um maior esforço por parte da professora, de modo a conseguir desenvolver determinados conteúdos, não atrasando as suas planificações. Esta situação provoca assim uma maior ansiedade nos alunos, professores e estagiários, além de que priva os alunos de alguns períodos de descanso.

Dar aulas avaliadas quando não conhecia bem os alunos foi também um dos aspetos que considereei menos positivo. Desta forma desconhecia quais as melhores estratégias a utilizar com crianças de determinada faixa etária.

Por último, tornou-se difícil conciliar a realização deste relatório de estágio com o estudo de outras disciplinas, com a realização e apresentação de trabalhos teóricos e ainda com a preparação de várias atividades para as crianças.

Novas pesquisas

Após tantas pesquisas e leitura de livros sobre a temática da educação, muito ficou por escrever e por analisar. Ao longo do relatório foram abordados vários temas, mas cada um dos temas daria muito mais para escrever e pesquisar.

Continuarei a refletir sobre a minha prática profissional e a pesquisar sobre as melhores práticas educativas, de modo a tornar-me uma docente atualizada, reflexiva em permanente formação e conhecedora dos diversos aspetos da educação, de modo a relacionar-me da melhor forma com os meus futuros colegas e a promover aprendizagens positivas nas crianças.

Sei também que devo envolver-me em projetos dentro e fora da escola, que devo cada vez mais aprender a trabalhar melhor em equipa. O professor dos dias de hoje tem de conhecer não só a comunidade educativa onde está inserido e promover cada vez mais o envolvimento das famílias no processo ensino aprendizagem, como as crianças e os seus interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In Abrantes, P. *A Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmica de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na 1.^a infância: atividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto e desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2009) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Allal, L. (1986). *Estratégias de Avaliação Formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. In Allal, L., Cardinet, J.& Perrenoud, P. *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo - concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições Asa.
- Aranão, I. V. D. (1996). *A Matemática através de brincadeiras e jogos*. Campinas: Papirus.

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita*. (3.^a Edição). Porto: Edições Asa.
- Balancho, M. G. e Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica* (2.^a Ed.). *Conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bassedas, E., Huguet, T. e Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Borges, C. (1987) *Educação Física para o Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brickman, N. A. e Taylor, L. S. (1996). *A Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldeira, M. F. (2009a). A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática. Tese de Doutoramento. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la literatura.
- Caldeira, M.F. (2009b). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campos, L. e Veríssimo, L. (2010). *Aprender a educar. Guia para pais e educadores*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Cardoso, M., Peixoto, M., Serrano M. e Moreira, P. (1996). *O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão*. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Castro, R. V. e Sousa, M. L. (1998). *Linguística e Educação. Actas do Encontro de Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança – Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cortesão, L., Leite, C. e Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação*. In Abrantes, P. *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Craidy, C. e Kaercher, G. (2001). *Educação infantil - Para que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Cunha, P.D. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Curto, P. M. (1998). *A Escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Cury, A. (2006). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Departamento da Educação Básica (2006). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Despacho Normativo n.º1/2005

Deus, M. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal*. Lousã: Associação de Jardins-Escola João de Deus.

Diaz, B. (2006). *Desenvolver competências*. Porto: Porto Editora.

Dinis, M. L. C. (s/d) *O papel do trabalho de grupo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos*. Projecto de fim de curso apresentado à Escola Superior de

Educação João de Deus para obtenção do diploma de Estudos Superiores Especializados em Desenvolvimento Pessoal e Social [CESE].

Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (s/d). *Guia de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Duarte, J. M. (2009). *O jogo e a criança*. Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus. Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores* (1.^a ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Fabregat, C. H. e Fabregat, M. H. (1989). *Como Preparar uma Aula de História*. Rio Tinto: Edições Asa.

Fernandes, P. P. (2005a). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, D. (2005b). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Ferreira, I. L. e Caldas, S. P. (1989). *Fantoche & Cia*. São Paulo: Scipione.

Ferreira, T. (2002). *Em defesa da criança: teoria e prática psicanalista da infância*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. e Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Colecção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

- Formosinho, J. (2001). *A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade de Prática*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI n.º4. Porto: GEDEI.
- Fortin, M. (1996). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusodidacta.
- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das letras
- Fortin, M. F. (1996). *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociência Edições Técnicas e Científicas.
- Glasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. 5.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jean, G. (2000) *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, M. H. (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos: Relação Pedagógica, Gestão de Indisciplina, Motivação dos Alunos*. Porto: Edições Asa.
- Levy, T., Guimarães, H. M. e Pombo, O. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (1996). *A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais: Relato de uma experiência de formação da equipa educativa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

- Lopes, J. e Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, V. (2008). *A Promoção da Leitura Literária na Infância: ‘Um Mundo de Verdura’ a não Perder*. In Sousa, O. & Cardoso, A. (eds). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Lisboa; pp. 55-73.
- Marques, R. (2003). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia Para Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A..e Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Colecção ensino experimental das ciências. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C. Vieira, R. M. e Rodrigues, A. V., (2009). *Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6 (1.ª ed.)*. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Colecção Ensino Experimental das Ciências.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Conluain, G. e Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008 – Avaliação internacional. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação*. Ministério da Educação.
- Matos, J. M., Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

- Mira, A. M. (1995). *João de Deus e a actualidade do seu método ou arte de leitura*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Moreira, P. (2002). *Ser professor: competências básicas*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, D., Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D. e Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão* (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Nabais, J. A. (s/d). *À Descoberta da Matemática com o Calculador Multibásico*. Rio de Mouro: Educa.
- Nacarato, A. M. (2005). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir de prática*. São Paulo: Musa Editora.
- Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Niza, S. (1998). "O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa" In Formosinho, J. O. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.^a edição) (pp. 139- 156). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, S., Andrade, F. F. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação, in Oliveira-Formosinho, S (Ed.) *O espaço e o tempo na pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. (2011b). O tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pereira, A. (2003). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pérez, M. R. (s/d) *Desenho Curricular de aula como modelo de aprendizagem e de ensino*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Pinto, T. (2001). *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação. Perspectivas Teóricas para Práticas Inovadoras*. Lisboa: Sig, Lda.
- Ponte, J. (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. (1997). *Histórias da aula de matemática*. Lisboa: Associação de professores de Matemática.
- Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quintas, H., Arco, J., Mestre, M. e Gonçalves, M. R. (1997). *Identificação de níveis de reflexão em alunos em formação inicial*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Lisboa: Edições Asa.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Reys, C. e Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Roldão, M. C. e Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009) *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosa, C. C. (2002). *Actividades em Ciências no Jardim de Infância: Estudo sobre o Desenvolvimento Profissional dos Educadores*. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências.
- Ruas, B. M. e Grosso, C. (2000). *Estatística combinatória e probabilidades*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

- Sanches, S. (2007). *Atividades de expressão motora na pré-escola*. Lisboa: Papa-Letras.
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre Educação II. O Falar das Letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. I. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Concepções e Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Universidade dos Açores.
- Saraiva, M. (1999), "Organização do ensino e da aprendizagem e avaliação pedagógica" in Pimenta, L.; Martinez, R.; Saraiva, L.; Pinto, J. (1999). *Dimensões de formação na educação*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 105-153.
- Serrano, J. M. (2002). *Educação pelo movimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Silva, P. (1996). *Escola-Família, uma relação entre culturas*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Silveira-Botelho, A. T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal*. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro – A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 1.º volume. Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Teberosky, A. e Colomer. T. (2003) *Aprender a ler e a escrever – Uma proposta construtiva*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas Práticas Pedagógicas*. Porto: Asa.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador – Da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Valadares, J.e Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora.
- Vieira e Teixeira (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Wiertsema, H. (1991). *100 jogos de movimento*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.